

ASPECTOS RELEVANTES PARA  
O DIAGNÓSTICO E ATENDIMENTO  
PSICOPEDAGÓGICO DA CRIANÇA  
COM DIFICULDADE DE  
APRENDIZAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

ASPECTOS RELEVANTES PARA  
O DIAGNÓSTICO E ATENDIMENTO  
PSICOPEDAGÓGICO DA CRIANÇA  
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

**NÍCIA HELENA LEITE**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO  
DO TÍTULO DE MESTRE EM  
PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES.

**FLORIANÓPOLIS**

*2002*

NÍCIA HELENA LEITE

ASPECTOS RELEVANTES PARA  
O DIAGNÓSTICO E ATENDIMENTO  
PSICOPEDAGÓGICO DA CRIANÇA  
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 04 de Março de 2002.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph D.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Sônia Maria Pereira, Dr.<sup>a</sup>.  
**Orientadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Edis Mafra Lapolli, Dr.<sup>a</sup>.

---

Prof.<sup>a</sup> Edna Garcia Maciel Fiod, Dr.<sup>a</sup>.

“À minha família pelo apoio constante, em especial, à minha  
mãe, que com seu espírito de educadora e sentimento de  
alegria,  
visualiza minha ascensão.  
Aos meus sobrinhos Hélio Frederico e André Filipe, que nos  
momentos de nervosismo, abriam um sorriso com brincadeiras,  
transformando a minha preocupação numa intensa realização.  
Aos meus amigos e companheiros de jornada,  
pelo incentivo e ajuda.  
Aos acadêmicos do Curso de Pedagogia e a todos que  
deram suporte para realização deste trabalho.”

## AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Metodista Isabela Hendrix e ao  
Instituto de Ensino Superior de João Monlevade.

À Prof<sup>a</sup> Dra Sônia Maria Pereira, pela orientação e  
incentivo no desenvolvimento deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Edis Mafra Lapolli pela atenção.

Aos professores Gardênia Staell , Geraldo Lúcio da Silva e Maria  
da Trindade Leite, que sempre estiveram dispostos a trocar idéias, informações e  
fontes de pesquisa.

Às professoras Aurélia Cássia Hespanhol, Marta Brêda,  
Marta Cristina Leite e Vanda Loureiro Gomes pelos olhares críticos  
durante a realização da pesquisa e dos relatórios.

À equipe pedagógica e aos pais dos alunos da  
Escola Estadual do Bairro Laranjeiras,  
pela disponibilidade e pelas informações preciosas sobre  
as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Aos companheiros de "turma", que me honraram com sua amizade.  
Aos companheiros de jornada, aos participantes do LEP e aos diretores do Instituto  
de Ensino Superior de João Monlevade,  
Professores Theóphilo Monteiro Domingues e Vera Lúcia Duran Lima  
pelo incentivo e colaboração.

“Devemos aprender a não nos aproximarmos apenas das pessoas cujas vibrações sejam iguais às nossas. É normal sentir-se atraído por alguém do seu mesmo nível. Mas está errado. Você deve também se aproximar de pessoas cujas vibrações sejam contrárias às suas. Esta é a importância de ajudar essas pessoas.”

Brian Weiss

## SUMÁRIO

Lista de figuras	
Lista de gráficos	
Lista de abreviaturas	
Resumo	
Abstract	
 1 INTRODUÇÃO .....	 1
1.1 Apresentação .....	1
1.2 Indagações da Pesquisa .....	3
1.3 Justificativa .....	3
1.4 Objetivos .....	5
1.4.1 Geral.....	5
1.4.2 Específicos.....	5
1.5 Procedimentos Metodológicos .....	6
1.5.1 Metodologia do projeto .....	6
1.5.1.1 Definição do Tema e Formulação do Problema da Pesquisa .....	6
1.5.1.2 Público Alvo .....	8
1.5.2 Entrevista e questionários .....	8
1.5.3 Análise e interpretação dos dados.....	9
1.5.4 Análise da pesquisa.....	9
1.5.5 Entrevista com os professores.....	9
1.5.6 Entrevista com a família.....	10
1.5.7 Critérios para identificar as causas das dificuldades de aprendizagem ...	11
1.6 Estrutura do trabalho.....	12
 2 O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA ESCOLA PÚBLICA E O LEP .....	 14
2.1 Considerações iniciais.....	14
2.2 A história da educação no Brasil: nova república (1946-1963) .....	17
2.3 Programa bolsa familiar para educação .....	19
2.4 A educação/escola no contexto político educacional Minas Gerais .....	19
2.5 O LEP – Laboratório Experimental de Psicopedagogia .....	22

2.5.1 Porque o Laboratório.....	22
2.6 O LEP e sua ação com professores.....	23
2.6.1 Pedagogo e o Psicopedagogo x alunos atendidos .....	24
2.7 Escola Sagarana .....	24
2.8 Escola Estadual das Laranjeiras.....	25
2.8.1 Histórico da escola .....	26
2.8.2 A escola atualmente .....	27
2.8.3 O bairro das Laranjeiras.....	27
 3. OS FATORES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM, FRACASSO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	 29
3.1 Fatores sociológicos relacionados à aprendizagem.....	29
3.1.1 Característica do fato social.....	29
3.2 Fatores psicológicos relacionados à aprendizagem.....	35
3.2.1 A avaliação do processo de ensino-aprendizagem e os fatores psicológicos.....	35
3.2.1.1 O processo de ensino-aprendizagem.....	35
3.2.1.2 A avaliação do processo ensino-aprendizagem.....	37
3.2.2.2 A relação psicológica e alfabetização sob a óptica dos professores ....	41
3.2.2.3 Aspectos psicológicos e distúrbios de aprendizagem .....	49
3.3 O fracasso escolar .....	52
3.3.1 A educação especial.....	61
3.3.1.1 Educação, educação especial e integração.....	62
3.3.2 Criando ambientes de aprendizado para a EE da criança.....	64
3.3.3 A integração como filosofia educacional.....	66
3.3.4 Princípios e conteúdos da formação dos professores do EE .....	68
 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	 69
4.1 Sobre a pesquisa com os familiares .....	74
 5 CONCLUSÕES/RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS .....	 77
5.1 Conclusões.....	77
5.2 Recomendações.....	78
5.2.1 Para escola e os professores.....	78



5.2.2 Para o Laboratório de Psicopedagogia -LEP .....	79
5.2.3 Para o IES - FUNCEC.....	80
5.2.4 Para pesquisa e projetos futuros.....	80

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	81
----------------------------------	----

BIBLIOGRAFIA.....	84
-------------------	----

ANEXOS

APÊNDICES

## **LISTA DE FIGURAS**

1. Relação entre diferentes componentes processo ensino-aprendizagem .....52
2. Níveis de aprendizagem e os serviços de educação especial.....63
3. A integração leva necessariamente a renovação total sistema de ensino ....67

## LISTA DE GRÁFICOS

1. Formação acadêmica.....	70
2. Tempo de trabalho na escola .....	71
3. Idade de alunos/série.....	71
4. Dificuldades de aprendizagem .....	72
5. Áreas relacionadas com as dificuldades de leitura e escrita .....	73
6. Meio de comunicação com os pais.....	73
7. Gestação.....	74
8. Saúde e estado físico.....	75
9. Aspectos sócio-emocionais.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEMIG	Companhia Energética de Minas
EE	Educação Especial
EEBL	Escola Estadual do Bairro Laranjeiras
EER	Educação Especial e da Reabilitação
FUNCEC	Fundação Comunitárias e Educacional de João Monlevade
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Leis das Diretrizes e Bases
LEP	Laboratório Experimental Psicopedagógico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGB	Gramática Normativa Brasileira
PAC	Programa de Aperfeiçoamento Acadêmico Científico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
SAEB	Sistema de Capacitação de Professores
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UEE	Unidades de Educação Especial
UFV	Universidade Federal de Viçosa
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação - Minas Gerais
24ª S R E	24ª Superintendência Regional de Ensino

## RESUMO

LEITE, Nícia Helena. **Aspectos relevantes para o diagnóstico de atendimento Psicopedagógico da criança com dificuldade de aprendizagem.** 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de pós - graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Esta pesquisa propõe instrumentos de diagnóstico dentro do âmbito escolar vinculando-os, significativamente, ao processo pedagógico e à tarefa educativa para crianças com dificuldades de aprendizagem. A identificação dos aspectos relevantes para o diagnóstico e atendimento psicopedagógico da criança possibilitou, além de investigar melhor a visão de professores, pais e da sociedade sobre o assunto em questão, observar o quanto tais expectativas contrariam as diretrizes contidas na legislação vigente. A escola, como instituição mediadora de conhecimento, e a família impingem expectativas e valores nas crianças impondo-lhes tarefas que, na maioria das vezes, encontram-se em desarmonia com suas capacidades, aptidões e visão de mundo. A baixa autoestima de muitas crianças foi um dos resultados significativos dessa pesquisa, que teve como alvo uma escola pública do estado de Minas Gerais. Confirmou-se a dificuldade das instituições educacionais quanto ao preparo tanto para intervir como para discernir sobre as diferenças e a complexidade dos distúrbios emocionais, aspectos sociais e outros aspectos que influenciam na aprendizagem.

**Palavras - chave:** Psicopedagogia, dificuldades, aprendizagem, sociedade.

## **ABSTRACT**

LEITE, Nícia Helena. Relevant Aspects to the Diagnosis of Psychopedagogy Service for Children With Difficulty in Learning. Florianópolis, 2002. 133f. Dissertation (Mastership in Engeneering Production) - Post Graduation Program in Engineering Production, UFSC.

**This research proposes instruments of diagnosis in the scholastic field linking them, meaningfully , to the pedagogic process and to the educational task for children with difficulties in learning. The identification of the relevant aspects to the diagnosis and the child psychoeducational service enabled to observe not only how much expectations contradict the directives implied in the present legislation , but also to investigate , in a better way , the teachers, parents and society point of view about the subject at issue . The school, as a knowledge producer institution , and the family introduce expectations and values to the children , imposing them tasks that , most of time, are not in harmony with their skills and abilities and their world point of view. The low self-esteem of many children was one of the significant results of this research which target was a public school in Minas Gerais. It was confirmed the educational intitutions difficulty concerning to the preparation to interfere as much as to discern about differences and emotional disturbs complexity, social aspects and other aspects that influence the learning process.**

**KEY-WORDS:** Psychopedagogy, Difficulty, Learning, School, Society.

# 1 INTRODUÇÃO

“Toda a verdade a ser adquirida (deve ser) reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída, e não simplesmente transmitida.”  
(Autor desconhecido)

## 1.1 Apresentação

A sociedade atual convoca a educação para, além de se modernizar, contribuir cada vez mais em todos os setores da sociedade. Neste contexto, os métodos pedagógicos passam a ser discutidos em diferentes tipos de educação e tecnologias. Além da alfabetização da criança na escola, a sociedade necessita de novos parâmetros e leis educacionais em todos os níveis.

Enquanto o adulto precisa adaptar-se rapidamente ao ritmo do mundo, também precisa dedicar-se às questões referentes à formação da criança, que ainda parecem freadas, tais como a alfabetização, problemas de aprendizagem, comunicação entre família e a escola, problemas com professores.

Embora tais assuntos não constituam novidades, precisam ser retomados para não correrem o risco de, com nomes novos, alimentar a crença de que não se convive mais com antigos problemas, ou seja, novas tecnologias como a Internet estimulam pesquisadores para novos ambientes de aprendizagem otimizando e tornando mais eficiente a comunicação e ao mesmo tempo a ineficácia para manter ambientes tradicionais de aprendizagem.

É pertinente verificar benefícios e malefícios, ganhos e perdas para o processo de aprendizagem a partir das velhas tecnologias, sendo necessário passar pelo modelo simbólico da criança. É procedente também investigar, identificando mais de perto fatores que interferem no fracasso da aprendizagem para verificar o melhor agir na causa, daquilo que se considera fracasso.

A maneira de comportar do ser humano é resultado de uma cultura pautada em sistemas lingüísticos e psíquicos. A culturalização é o resultado da aquisição da linguagem e do pensamento, que foi descrito de formas diferentes entre si, em inúmeras obras e pesquisas de Giroux , Bourdieu , Paulo Freire, Piaget, Vygostky , Valente, Fonseca, entre outros.

Giroux (1997) em seu livro, "Os professores como Intelectuais", mostra a necessidade de repensar a linguagem da escola nos aspectos teoria, discurso, problemática e ideologia como ferramentas pedagógicas não somente sustentação da escola, mas também como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam ou resistem.

Entretanto, Bourdieu (1992) mostra que a herança cultural se difere e que a escola é que se adequa à realidade cultural dessas crianças. Na obra de Paulo Freire (1997), "Pedagogia do Oprimido" nota-se a necessidade de fundamentar na comunicação e na linguagem toda a ação educativa. Para Piaget (1992), o desenvolvimento do pensamento é a história da socialização gradual dos estados mentais autísticos em "Pensamento e Linguagem da Criança". Já Vygotsky, em "Pensamento e Linguagem" explora o comportamento das crianças pequenas que apresentam uma fase pré-lingüística e uma fase pré-intelectual quanto ao uso da fala.

Vygotsky (1993), diz que, parte da concepção, que ressalta a plasticidade do organismo e do ser humano na sua busca constante de interação com o meio ambiente, se caracteriza por processos de superação e adaptação

O processo de aprendizagem vai sendo tecido mediante a relação do indivíduo com o seu ambiente sócio-cultural e com a mediação dos mais experientes. No contato com colegas e com o quadro sócio-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que vão ativar esquemas comportamentais. Esse convívio, sendo bem determinado, produz no aluno novas potencialidades convertendo-se no processo dialético contínuo.

Assim, Vygotsky (1993), considera que a escola tem uma tarefa primordial na construção do ser psicológico e do ser racional. Ele destaca que a escola deve trabalhar para que o educando obtenha estágios de desenvolvimento que ainda não estão incorporados no sujeito, funcionando como motivador de novas conquistas psicológicas.

Cabe, também, ao professor interferir na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Tudo indica que há necessidade de aprofundar estudos sobre essas questões analisando como acontece o acesso da criança ao ciclo subsequente nas dificuldades em leitura e escrita, como a escola percebe estas dificuldades e qual a metodologia utilizada para minimizar ou solucioná-las.



## 1.2 Indagações da pesquisa

As atuais necessidades deflagradas, em nível mundial, no setor educacional diante dos estudos que vêm, há muito tempo, proporcionando mais possibilidade de auxílio à prática educacional tornam pertinentes as seguintes indagações:

- ✓ A escola está trabalhando no sentido de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos ao ponto de que eles possam caminhar sozinhos?
- ✓ Ou será que a escola, ainda, está reproduzindo conhecimento que o aluno já é capaz de adquirir sozinho?
- ✓ A escola tem demonstrado ser o espaço aberto para a transformação do potencial de seus alunos?
- ✓ Os professores estarão abertos às diferenças e à cooperação para atender as dificuldades que surgirem no processo de aprendizagem?

Faz parte desse trabalho responder tais indagações a partir da pesquisa. A escola ideal deve possuir objetivos voltados tanto para as funções psicológicas, quanto para as funções cognitivas dos alunos de maneira que permita, também, o seu amadurecimento intelectual.

Neste contexto, pergunta-se: Que habilidades e competências devem ser consideradas pela escola, ao detectar necessidades e ou dificuldades do aluno? E da família? A escola já fez a tentativa de um trabalho personalizado ou individualizado? Baseado em que os alunos são encaminhados para atendimento psicopedagógico?

A questão da comunicação nas instituições escolares e a relação do aprendizado e não aprendizado dos alunos parece se tornar um problema tanto para a escola quanto para a família. A Escola como uma instituição responsável pelo desenvolvimento cognitivo da criança parece não atuar a partir do modelo simbólico apresentado pela criança e pela família.

## 1.3 Justificativa

O projeto de extensão do IES-FUNCEC-JM/MG - Instituto Superior de Ensino Superior da Fundação Comunitária e Educacional de João Monlevade - Minas Gerais, através do LEP- Laboratório Experimental de Psicopedagogia do curso de

Pedagogia, objetivando maior entrosamento com a comunidade, articula um momento para organização de um trabalho em nível acadêmico-científico, atendendo à solicitação de auxílio da Escola Estadual desta cidade, aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sem o domínio da leitura e da escrita, causadores do fracasso escolar. Partindo da proposta pedagógica lançada pelo Governo do Estado de Minas Gerais, que é dividida em 3 dimensões de desenvolvimento: ciclo da infância; ciclo da pré-adolescência; ciclo da adolescência-princípios fundamentais de "Educação para a Vida com Dignidade e Esperança que é denominada, Escola Sagarana."

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (p.105) de língua portuguesa no primeiro ciclo deve propor aos alunos que leiam e escrevam ainda que não o façam convencionalmente. O texto diz:

"... é necessário, portanto, organizar situações de aprendizagem que possibilitem a discussão e reflexão sobre a escrita alfabética. Essas situações de aprendizagem devem acontecer de modo a possibilitar que o professor conheça as concepções que os alunos possuem sobre como escrever e assim possa intervir para ajudá-los pensar sobre elas, a avançar para além delas. Para tanto, a escola precisa oferecer variados materiais impressos de leitura, que sirvam como referência e fonte de informação ao processo de aprendizagem da língua escrita. Ainda no primeiro ciclo, o PCN aborda que é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender. "Isso só será possível (sobretudo quando ainda não sabem escrever com autonomia) se receberem ajuda constante do professor para fazer anotações sobre assuntos tratados na aula, organizando-as no caderno, utilizar as anotações posteriormente, quando necessário; consultar dicionário ou outras fontes escritas para resolver problemas ortográficos, pesquisar em enciclopédias; preparar a fala para uma exposição oral, organizar argumentos para um debate, buscar, num texto, elementos que validem determinadas interpretações. É interessante notar que tais ações contribuem para aquisição e domínio da língua, promovendo o desenvolvimento das competências fundamentais para todas as áreas do conhecimento e da vida. No entanto, o fato de não se exigir um conhecimento acabado de determinado conteúdo ao final do primeiro ciclo não significa que não pode ou não deve ser ensinado."

Dessa forma, a pesquisa sobre os aspectos relevantes para o diagnóstico e atendimento psicopedagógico da criança com dificuldade de aprendizagem justifica-se e tem relevância pela necessidade de aprofundamento das causas que dificultam as propostas educacionais, tanto em nível Federal (PCN) como em nível Estadual (Escola Sagarana) se realizam na prática.

Parte da hipótese de que ao se identificar cada vez mais as necessidades vinculadas à realidade do aluno, mais elementos subsidiarão os professores quanto às estratégias de ensino.

Os benefícios podem ser tanto para os professores e alunos ligados ao LEP e acadêmicos do Curso de Pedagogia do IES-FUNCEC.J.M./MG como para a comunidade escolar da região que agregarão valores a sua própria formação, permitindo-lhes refletir sobre a importância do acompanhamento pedagógico como um dos facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

As razões apresentadas levam a acreditar que este projeto poderá contribuir para que as Instituições de Ensino envolvidas abram o leque de possibilidades, realizando uma mudança organizacional significativa, trabalhando os impactos da mudança do contexto educacional, formando substancialmente o cidadão do século XXI.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo geral**

Contribuir para eficácia da triagem da criança com dificuldades de aprendizagem e alfabetização, identificando os aspectos relevantes para o diagnóstico e atendimento psicopedagógico junto ao ensino público.

### **1.4.2 Objetivo específicos**

- ✓ identificar aspectos, físicos, sociais, afetivos e intelectuais da realidade da Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras através de entrevistas e observações;
- ✓ identificar o desenvolvimento dos alunos da Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras, que são encaminhados para atendimento na Faculdade, por profissionais que prestam serviços ao LEP - Laboratório Experimental de Psicopedagogia através de entrevistas com os familiares;
- ✓ identificar nos instrumentos de comunicação e atendimento da escola e da família quanto aos aspectos que possam ser pertinentes ao rendimento das crianças na escola;

avaliar e propor critérios de triagem para encaminhamento das crianças de maneira a otimizar interferência positiva e imediata para o desenvolvimento das crianças.

## **1.5 Procedimentos metodológicos**

### **1.5.1 Metodologia do projeto**

#### **1.5.1.1. Definição do tema e formulação do problema da pesquisa**

O tema principal desta pesquisa é o estudo dos aspectos relevantes para o diagnóstico e atendimento psicopedagógico da criança com dificuldades de aprendizagem, gerando um conjunto de variáveis e transformações presentes e atuantes. A pesquisa foi direcionada à psicopedagogia com foco na criança que apresenta dificuldades no processo de aprendizagem.

Frente ao grande processo de transformações estruturais no sistema educacional, a triagem da criança com dificuldades de aprendizagem e alfabetização, e a importância do tema que exige a identificação de aspectos relevantes para o diagnóstico e atendimento psicopedagógico, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Como contribuir para a eficácia da triagem da criança com dificuldades de aprendizagem e alfabetização e identificar os aspectos relevantes para o diagnóstico e o atendimento psicopedagógico junto ao ensino público?

O referencial teórico do instrumento de análise aprimorado e utilizado nesta pesquisa apóia-se no paradigma escola/família/criança. Explora-se as potencialidades do modelo proposto para o estudo da criança com dificuldades de aprendizagem e alfabetização, considerando suas peculiaridades e os aspectos relevantes.

No estudo, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica que é importante por ser um método que implica na seleção, leitura e análise de textos relevantes do estudo, tendo como principais objetivos para realização de uma pesquisa, a redefinição de um problema, as técnicas de coleta de dados e a interpretação dos resultados.

A presente dissertação está fundamentada em uma pesquisa de campo, em que serão analisadas as atitudes que a instituição tem tomado para minimizar ou sanar

as dificuldades de comunicação entre escola/família/criança e as dificuldades de leitura/escrita.

Quanto à sua composição utilizará a pesquisa exploratória que possibilita ao pesquisador desenvolver a competência de identificar e avaliar a potencialização das pessoas, ver e sentir de perto a realidade da escola e da família em relação à criança que será objeto de estudo.

O papel do profissional de educação no desenvolvimento de seus alunos é de fundamental importância, uma vez que no ambiente escolar tudo passa a ser sentido quando for discutido, pensado e apropriado pelo professor. A colaboração da família, sempre que necessário, com o professor possibilita colher mais informações sobre o aluno em relação a adaptação, hábitos, relacionamento.

É necessário, contudo, que os professores saibam, pelo menos, identificar a existência de determinado problema e que saibam, sobretudo, encaminhá-los para a recuperação adequada. É preciso que os professores se conscientizem de que nenhum aluno apresenta baixo rendimento porque quer. Há sempre uma razão para isto acontecer.

As escolas públicas estaduais do ensino fundamental, séries iniciais, não contam com o serviço de orientação educacional, uma vez que o Estado de Minas só designa este profissional para as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, como também, o serviço de psicologia educacional é inexistente em qualquer grau de ensino.

A técnica utilizada para a coleta de dados será a observação participante, subsidiada por questionários, para os professores e as famílias, visando compreender os métodos empregados pelo LEP, utilizando o raciocínio lógico dedutivo estudado no referencial teórico para se chegar às conclusões. Após a coleta dos dados, estes devem ser ordenados e organizados. Para isso serão classificados, codificados e tabulados.

A fim de proporcionar uma melhor interpretação e visualização dos fatos, será necessária uma tabulação dos dados primários e secundários, proporcionando ao pesquisador maior facilidade na análise dos dados obtidos e se necessário, representação gráfica dos mesmos. Tais dados coletados serão analisados qualitativamente a fim de descobrir pistas sobre as relações entre os diversos elementos pesquisados sem considerar aspectos puramente numéricos, concentrando-se nas qualidades dos dados coletados.

O tipo de pesquisa que foi adotado para análise dos dados é a pesquisa qualitativa, com a finalidade de detectar as dificuldades pelo professor para desenvolver o seu trabalho com as crianças que apresentam características de distúrbios de aprendizagem como também os pais, levando-se em consideração alguns aspectos relevantes que envolvem as relações com os filhos desde o período de gestação até a idade escolar.

Os dados obtidos mediante o levantamento com entrevista e questionários foram agrupados em tabelas, possibilitando a sua análise estatística. As variáveis em estudo foram quantificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos. Dentre as principais limitações do levantamento podemos citar a ênfase nos aspectos perceptivos, a pouca profundidade no estudo das estruturas e dos processos sociais e a limitada apreensão do processo de mudança.

A natureza do objetivo determinou a adoção de método qualitativo de pesquisa, através da aplicação de questionários que continha todos os aspectos de interesse.

Além disso, analisou-se o perfil do entrevistado, as questões relacionadas ao LEP, bem como o tipo de trabalho e atendimento a ser desenvolvido e se o problema seria distúrbio ou dificuldade de aprendizagem oriundos de fatores externos a escola.

A metodologia usada para efetuar a pesquisa partiu da definição do problema a ser pesquisado, visando buscar todas as informações desejadas e relevantes para o LEP.

#### 1.5.1.2 Público alvo

O universo da pesquisa em questão são as pessoas que moram, trabalham ou estudam no bairro das Laranjeiras. Sendo que foram determinadas como amostra deste, quatro professores e vinte e um pais que estavam ao alcance do pesquisador para realização da entrevista .

#### 1.5.2 Entrevista e questionários

Para o estudo analisado será utilizada uma entrevista despadronizada ou não estruturada, em que o entrevistador desenvolve a situação, explorando

determinadas questões com perguntas abertas e fechadas que foram respondidas dentro de uma conversa informal, com os pais, os casais, os quais foram convocados.

### 1.5.3 Análise e interpretação dos dados

Uma vez que os dados foram codificados e tabulados, foi necessário analisá-los e interpretá-los a fim de verificar o que significam para a pesquisa que está sendo realizada. Os dados são importantes por si mesmo por proporcionarem respostas às investigações. Com isso, foram apresentados os principais resultados a fim de subsidiar o processo de tomada de decisão.

### 1.5.4 Análise da pesquisa

Os questionários foram compostos por sete perguntas abertas e fechadas, em que os entrevistados apresentavam as suas expectativas em relação ao LEP quanto à melhora do desenvolvimento pessoal e profissional, tipo de trabalho a ser desenvolvido, com o objetivo de abranger públicos diferentes.

### 1.5.5 Entrevista com os professores

Os objetivos da entrevista inicial são:

- ✓ estabelecer uma relação clara, funcional e positiva com o professor;
- ✓ ampliar a informação recolhida;
- ✓ localizar as possibilidades e dificuldades do aluno;
- ✓ colher informações sobre o aluno em relação: adaptação, hábitos, relacionamento;
- ✓ conhecer o trabalho desenvolvido pelo professor até o momento do encaminhamento;
- ✓ captar os aspectos vivenciados na relação que o professor estabelece com o problema do aluno.

Na entrevista, é necessária alguma consideração desde o início, como por exemplo, em que nível está situado o problema do aluno. Na entrevista inicial faz-se necessário auxiliar o professor a refletir sobre a capacidade e dificuldades do aluno, objetivando analisar, avaliar os elementos que foram observados pelo professor.

Nesta fase, também é importante e conveniente vislumbrar aspectos positivos do aluno com a finalidade de avaliar a sua capacidade para depois comentar com o professor, aprofundando na definição do problema, ampliação da informação, referente ao relacionamento, hábitos, linguagem, área de aprendizagem, contatos com a família, estratégias de mudanças, objetivos e compromissos entre escola e família (anexo ao final do trabalho entrevista completa com os professores).

### 1.5.6 Entrevista com a família

A entrevista com a família tem como objetivos:

- ✓ informar o trabalho a ser desenvolvido para ajudar o professor nos aspectos que o preocupam;
- ✓ obter informações e dados sobre a situação familiar;
- ✓ verificar os tipos de relações entre o papel da escola e o papel da criança, tanto na escola quanto na família;
- ✓ explicar aos pais qual é a situação do seu filho na escola: rendimento escolar, relacionamento, comportamento, aprendizagem;
- ✓ observar se a família está disposta a cooperar, ajudar na solução, ou seja, o melhor caminho a seguir;
- ✓ ouvir as explicações ou as questões da família;
- ✓ solicitar a colaboração da família sempre que necessário para entender melhor o que se passa com seu filho em relação escolar;
- ✓ introduzir mudanças para melhorar a situação da criança na escola.

Na entrevista, é explicado o motivo pelo qual foi solicitado a sua presença e o problema que está ocorrendo na escola em relação às dificuldades de aprendizagem, e como também, o papel dos elementos que representam o LEP. Através de conversa foi procurado investigar a comunicação existente entre escola e família e até que ponto os objetivos são comuns.



É importante observar o que for dito e manifestado para elaborar a previsão de uma possível colaboração da família e pensar a estratégia a ser utilizada. A partir disso, solicitar informações concretas sobre a criança e sobre a família como ficha anexo (anexo ao final do trabalho entrevista completa com a família).

### 1.5.7 Critérios para identificar as causas das dificuldades de aprendizagem

Drouet (1997), cita as 7 causas das dificuldades e do ajustamento escolar:

- ✓ causas físicas - são aquelas representadas pelas perturbações somáticas transitórias ou permanentes. São provenientes de qualquer perturbação do estado físico geral da criança;
- ✓ causas sensoriais - são todos os distúrbios que atingem os órgãos dos sentidos, que são responsáveis pela percepção que o indivíduo tem do meio exterior;
- ✓ causas emocionais - são distúrbios psicológicos ligados às emoções, e aos sentimentos dos indivíduos e à sua personalidade. Esses problemas geralmente não aparecem sozinhos, eles estão associados a problemas de outras áreas, como por exemplo, a área motora, sensorial;
- ✓ causas neurológicas - são as perturbações do sistema nervoso, tanto do cérebro, como do cerebelo, da medula e dos nervos;
- ✓ causas intelectuais ou cognitivas - são aquelas que dizem respeito à inteligência do indivíduo, isto é, à sua capacidade de conhecer e compreender o mundo em que vive, de raciocinar sobre os seres animados ou inanimados que o cercam e de estabelecer relações entre eles;
- ✓ causas educacionais - o tipo de educação que a pessoa recebe na infância irá condicionar distúrbios de origem educacional, que a prejudicarão na adolescência e na idade adulta, tanto no estudo quanto no trabalho. Portanto, as falhas de seu processo educativo terão repercussões futuras;
- ✓ causas sócio-econômicas - não são distúrbios que se revelam no aluno. São problemas que se originam no meio social e econômico do indivíduo.

Em 2 de julho de 2001, realizou-se o primeiro contato da equipe do LEP com a equipe de professores da Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras. Naquela ocasião foi discutida a listagem recebida para atendimento dos alunos, o que realmente queriam ou esperavam da Faculdade de Pedagogia e foi feita a solicitação de um relatório individual das crianças encaminhadas contendo:

- ✓ nome - idade –sexo - série/ciclo;
- ✓ características gerais;
- ✓ comportamento em sala de aula e na família;
- ✓ dificuldades apresentadas;
- ✓ atuação do professor frente ao problema/dificuldade.

Após esse primeiro contato foram analisados os pontos levantados na reunião e foi feito um levantamento bibliográfico sobre as questões temáticas dando atenção principalmente às dificuldades de aprendizagem e ajustamento escolar.

## **1.6. Estrutura do trabalho**

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo que no primeiro são apresentadas as considerações introdutórias que envolvem a caracterização da proposta de estudo, a relevância e a viabilidade da pesquisa, suas contribuições científicas e práticas, as exposições dos objetivos e as justificativas, assim como metodologia do projeto considerada.

O capítulo II apresenta as teorias, conceitos e definições da escola/educação no contexto político nacional, bem como o MEC e as novas bases e diretrizes, possibilitando a análise de novas propostas constitucionais e a Educação em Minas Gerais. Por fim, faz-se possível afirmar a importância deste novo projeto para a Escola Pública no contexto do projeto estadual pré-estabelecido: Escola Estadual Sagarana.

O capítulo III corresponde à fundamentação teórica dos fatores sociológicos, psicológicos relacionados à aprendizagem, bem como o fracasso escolar e a educação especial. A propósito das razões que explicam esta lacuna foi possível analisar as maneiras de diagnosticar e identificar a criança com dificuldades de aprendizagem. Contempla as teorias que tratam do desenvolvimento social e

psicológico da aprendizagem do fracasso escolar e educação especial: Vygostky, Wallon, Perrenoud, Paulo Freire, Piaget, Valente, Fonseca, entre outros.

No capítulo IV apresenta os resultados e o cruzamento dos dados da pesquisa. Foram coletados e analisados os questionários aplicados aos professores e pais representados graficamente.

O capítulo V, a Conclusão, em que estão registradas sugestões para trabalhos futuros salientam-se os principais resultados desta dissertação, reduzindo as hipóteses teóricas que estiveram em sua base. Avança-se com as recomendações elaboradas a partir da análise prática sobre a questão da criança com dificuldades de aprendizagem. Finalmente, são apresentados a bibliografia e os anexos.

## **2 O CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO DA ESCOLA PÚBLICA E O LEP**

### **2.1 Considerações iniciais**

O presente capítulo apresenta o LEP como articulador das políticas nacional e regional com a Escola Estadual do Bairro Laranjeiras.

As análises do processo de elaboração da LDB – Leis de Diretrizes e Bases têm sido realizadas sob diferentes ângulos, ressaltando-se ora conteúdos, comparação ou contraposição de projetos de diversas origens partidárias e de grupos do campo. Abrindo espaço para setores organizados da sociedade, no caso o campo educacional, estes partidos não só receberam as demandas destes setores desenhadas sobre os interesses da sociedade como um todo, integrando-as no processo de elaboração da nova LDB, como mobilizaram suporte político para sustentá-las, incorporando no processo de formulação da Lei o Fórum Nacional que se dispôs a coadjuvar a causa da LDB comprometida com os interesses maiores da sociedade brasileira (Pino, 1997).

Segundo as pesquisas do autor, este processo de reciprocidade política legitimou a presença do Fórum no Congresso ao mesmo tempo em que ele era um importante interlocutor sobre a teoria e a prática da educação. O fórum mobilizou educadores no país promovendo, nos níveis nacional, estadual e municipal, congressos, seminários, palestras, debates, reuniões, manifestações, atos públicos.

Em vários Estados surgiram iniciativas de entidades de criação de fóruns que se articularam ao Fórum Nacional. Em momentos de definições políticas ou de diretrizes de conteúdo partiam, para Brasília, caravanas e/ou pesquisadores de vários Estados, de universidades, de centros de pesquisa, técnicos de secretarias de educação, professores de escola básica e ensino técnico, ligados aos fóruns estaduais ou entidades como as sindicais.

Estes atores coletivos, atribuindo ao Estado Moderno uma função redistributiva, concebiam-no como um Estado de bem estar social, cabendo-lhe o papel de assegurar as políticas globais e articuladas como moderadoras das desigualdades econômicas e sociais e de responder ao aumento das demandas no contexto de uma maior divisão do trabalho e expansão do mercado, na sociedade de massas.

A educação, como política social, é, portanto dever do Estado e direito do cidadão. Como valor social é concebida como instrumento da sociedade para a construção da cidadania e do desenvolvimento pessoal, cabendo à educação, em geral, e à escola, em particular o processo de formação cidadã, considerando a formação para o trabalho como uma das suas dimensões, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicas da democracia.

Entretanto, a evolução das idéias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico, ocorre, nos anos 90, com grande velocidade, como conseqüências do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada. A educação passa a ser central para o novo modelo de desenvolvimento e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial, destaca Pino (1997).

Novos requerimentos são colocados aos sistemas de educação relativos à qualificação e competências disponibilizados ao mundo do trabalho e à qualidade de ensino, em todos os níveis, particularmente na educação básica. Esse movimento é acompanhado de forte crítica ao Estado como paternalista, ineficiente e corporativo.

Nessa perspectiva, esse movimento de idéias no Brasil, identificando-se com o ideal neoliberal, que avançou fortemente nos países centrais na década de 80 para entrar em declínio nos anos 90, inspira tendências em educação no governo Collor e está à base do programa do governo Fernando Henrique Cardoso, em que a educação, subsumida à economia, tem lugar privilegiado, pelo seu valor econômico, enquanto base do novo estilo de desenvolvimento.

Dentre as ações iniciais do governo em relação à educação, definidas pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura no documento Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, (NMC, maio, 1995):

"... a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal normativo e regulamentar para estimular (e não tolher) a ação dos agentes públicos (...)" passa a ser da mais alta importância. Conseqüentemente, decorre a estratégia desenvolvida com o objetivo de "aprovar uma nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades" e "retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional (...) instituir um novo Conselho Nacional de Educação mais ágil e menos burocrático; modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola ... e transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados".

Porém, o projeto deveria sofrer grandes modificações, ocorridas durante sua tramitação no Senado, que permitissem ao MEC as novas bases e as novas diretrizes para a nova concepção da relação educação/estado/sociedade e economia vigente no atual governo. Estas modificações permitiram a adequação e articulação da lei com as políticas em formulação no MEC.

A estratégia desenvolvida pelo MEC foi vitoriosa com a aprovação da nova LDB da Educação Nacional, inspirada no estilo político da relação Legislativo/Executivo, retomando este Poder o comando das formulações das leis em educação, redefinido o campo político do Legislativo, no qual circulava o fórum, movimento invisível para o Executivo.

A LDB cumpre o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo Executivo, segundo a urgência da matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei. Como âncora, o projeto tomou uma forma genérica, excluindo matérias que passam a ser objeto de leis específicas ou de resoluções do Executivo, como a carreira do profissional da educação, Conselho Nacional da Educação, educação à distância.

O nível de generalização da LDB é de tal importância que o torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminha por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções do MEC.

A LDB tem, sobretudo, um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com grande velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC, quanto de alguns Estados e Municípios. Dentro deste prisma as mudanças introduzidas no Título IV da Organização da Educação Nacional são indicadores privilegiados deste novo papel da LDB.

A organização da educação nacional, aparentemente, é fragmentada, ou como prefere o MEC é descentralizada, pois caberá a cada esfera do governo (União, Estados e Municípios e o Distrito Federal) organizar os respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração.

Portanto, a lei não assume a organização da educação nacional em sistema nacional e nem os princípios decorrentes que estariam na base da sua organização.

No entanto, contraditoriamente, assume uma política nacional da educação de responsabilidade da União - que deverá coordená-la, assumindo a função normativa, redistributiva e supletiva. Ora, se existe uma política nacional de educação, existem

os princípios que a ordenarão, que não estão explicitados na lei mas em documentos do MEC que, além de ser o seu formulador, é também o seu coordenador.

Ainda mais, a existência de uma política à direção da organização dos sistemas de ensino, o que, do ponto de vista sistêmico, aponta claramente para um sistema nacional de educação. Esta contradição aprofunda-se quando a União é incumbida de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior (o que em parte já vem sendo feito pelo SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - note o nacional), bem como assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior.

A questão exposta não se opõe à formulação de políticas e avaliação de âmbito nacional, mas sim sobre quem a formula e o seu caráter nacional, sem o reconhecimento explícito em lei da conseqüente existência do sistema nacional de educação e dos seus princípios.

Observa-se, portanto, novas atribuições do MEC, que passa a ser o formulador de políticas e planos e, igualmente, do Conselho Nacional da Educação. Este passa a ter funções normativas e de supervisão, sendo definido na lei que o criou, através de medida provisória, como órgão assessor do Ministério.

A lei silencia sobre a participação da sociedade em sua relação com o Estado no esforço organizado e autônomo pela educação e desaparece dela o Fórum Nacional de Educação. Estas são algumas modificações da LDB que indicam as profundas reformas que acontecem na educação brasileira e que precisam ser acompanhadas atentamente pelos educadores.

## **2.2 A história da educação no Brasil: Nova República (1946 - 1963)**

O fim do Estado novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova constituição, na área da educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Além disso, a nova constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros na educação nova, nos primeiros anos da década de 30.

Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o ensino primário e o ensino normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Esta comissão, presidida pelo eminente educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o ensino primário, uma para o ensino médio e outra para o ensino superior. Em novembro de 1948, este anteprojeto foi encaminhado a Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas.

Num primeiro momento as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Num momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 30, e a participação das instituições privadas de ensino.

Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros. Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foram o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período como, talvez, o mais fértil da história da educação no Brasil.

Em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua idéia de escola-classe e escola-parque.

Em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético.

Em 1953, a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura. Em 1961, a Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, inicia uma campanha de alfabetização (De Pé no Chão Também se Aprende a Ler). A técnica didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire,



propunha-se a alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos. A experiência teve início na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, e, logo depois, na cidade de Tiriri, no Estado de Pernambuco. Em 1962, é criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados, também, os Conselhos Estaduais de Educação. Ainda em 1962, é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no método Paulo Freire. Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram comunizantes e subversivas.

## **2.3 Programa bolsa familiar para educação**

As desigualdades sociais vêm se acumulando no Brasil ao longo de sua história. O capitalismo brasileiro se consolidou pela via do Estado (de cima para baixo), impondo à sociedade sucessivas políticas econômicas concentradas de renda e, por conseqüência, geradoras de uma desigualdade perversa, condenando à miséria milhões de brasileiros.

A prioridade para a educação passou a fazer parte da agenda nacional, mas as políticas adotadas têm revelado enorme distância entre intenção e gesto.

É preciso garantir condições objetivas para o acesso e a permanência da criança na escola, unindo o princípio de universalização ao da equidade, democratizando as oportunidades educacionais. É nesta perspectiva que se coloca o “Programa Bolsa Familiar para a Educação - Bolsa-Escola”, que é mais do que um programa de renda mínima, pois o seu enfoque principal não é apenas a distribuição de renda, mas a educação como direito à cidadania.

Ainda hoje a educação/escola está em pauta ora apresentam diagnóstico da realidade educacional, denúncias e propostas que irão fazer a diferença, ora defendendo a igualdade social, democratização do ensino, como sendo o instrumento fundamental, básico, essencial para o alcance dos objetivos. Em 1996, a Lei 9393/96 a LDBEM que estabelece as diretrizes para a educação a nível nacional onde foram redefinidas as responsabilidades para com a educação, cabendo ao estado assegurar o ensino fundamental.

De acordo com os questionamentos percebe-se que, para o indivíduo ter sucesso na escola, ele precisa de algumas características que só a classe dominante possui: hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e interesses. Possuindo essas características, com certeza, terão sucesso na Escola.

Atualmente, o governo Federal através do MEC e também o governo do Estado de Minas Gerais têm feito avaliações do ensino fundamental ao ensino superior com o objetivo de verificar a qualidade de ensino. Muitos políticos educadores e sindicatos têm questionado essas avaliações.

Na organização e operacionalização, a bolsa-escola é estendida a outras regiões do Estado de forma articulada com os municípios e, gradualmente, tendo como prioridade às regiões do Estado que apresentam condições sócio-econômicas mais desfavoráveis.

Uma iniciativa deste porte deve ser coordenada e gerida pela Secretaria de Estado da Educação, mas necessariamente deve desenvolver-se em processo de integração com outras políticas públicas, como: saúde, assistência social, trabalho e cultura, além da participação de entidades não governamentais.

Tal integração é tão ou mais importante que a concessão do benefício, pois o sucesso do programa depende do trabalho sistemático com as famílias para que possam ter acesso à profissionalização e outras formas geradoras de emprego e renda.

A meta é implantar projeto piloto para atendimento inicial de 10 mil famílias na região do Vale do Jequitinhonha, a de mais baixo índice de desenvolvimento humanos, segundo levantamento da Fundação João Pinheiro e na periferia das grandes áreas urbanizadas.

Na política educacional, a bolsa-escola é um programa de educação regulamentado com critérios rígidos de seleção e acompanhamento das famílias selecionadas. A manutenção do benefício exige a comprovação pessoal de frequência do estudante em pelo menos 90% das atividades escolares. As famílias serão acompanhadas do ponto de vista social para que alcancem melhores condições de vida até que não sendo mais necessária a concessão do benefício. Anualmente, será feita a avaliação para verificar a necessidade de manutenção da família no programa.

Longe de ser uma ação paternalista, a bolsa-escola incentivará o desenvolvimento da cidadania e a consciência necessária dos direitos e deveres das pessoas em relação à sociedade e ao Estado. É um programa formador de consciências, destinado a mudar a história das famílias beneficiadas, combatendo todas as possibilidades de fisiologismo ou clientelismo, estabelecendo a necessária ruptura com a cultura do favor e resgatando a dignidade e a esperança.

O programa bolsa-escola para educação busca garantir a todas as crianças mineiras o direito de terem acesso à educação de boa qualidade e começou a ser praticado em Minas Gerais pela região mais carente: os vinte municípios do Vale do Jequitinhonha, os mais pobres e com altos índices de evasão escolar e de trabalho infantil.

O objetivo deste programa é combater a evasão escolar, o trabalho infantil e a exclusão social através de projetos e ações de promoção social, orientação familiar e encaminhamento profissional; proporcionar formas de complementação de renda para famílias carentes com filhos matriculados nas escolas de rede pública.

## **2.4 A educação/escola no contexto político educacional de Minas Gerais**

Em Minas Gerais, a evasão escolar ainda atinge, no ensino fundamental, o patamar de 12%, (da 5ª à 8ª série). Segundo a Fundação João Pinheiro, 400 mil crianças estão fora da escola, convive-se com a vergonha do trabalho infantil e com a tragédia de meninos e meninas que vivem em situação de risco.

Cresce a exclusão social, cada vez mais os seres humanos não têm acesso aos recursos básicos para a sobrevivência. Realmente, em uma sociedade profundamente injusta, a orientação pela lógica do mercado transforma todos em mercadoria.

A proposta do governo tem o compromisso com a necessidade de mudanças sociais. Assim, a política educacional de Minas Gerais, atualmente, a Escola Sagarana tem como princípio fundamental a educação para a vida com dignidade e esperança, que é um sistema de trabalho que promova a nucleação da ação pedagógica a partir da identidade regional, sempre assentada no humanismo para o desenvolvimento harmônico do Estado. A atenção está voltada à diversidade

criadora de modo que, opondo-se à padronização técnica de viés autoritário, que estimule as diferenças e as contribuições do rico universo cultural mineiro capaz de organizar conteúdos curriculares inteligentes e atraentes voltados para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e a conviver e aprender a ser. E por que Escola Sagarana?

## **2.5 O LEP- Laboratório Experimental de Psicopedagogia**

O LEP se define pela oportunidade que dá aos professores e acadêmicos, do Curso de Pedagogia, ao aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre os problemas de aprendizagem através de grupos de estudos, leituras, discussões, análises de casos, entrevistas e atendimentos.

O trabalho psicopedagógico do LEP está pautado em:

- ✓ atendimento individual e em grupo;
- ✓ entrevista a professores e familiares;
- ✓ intervenção pedagógica.

### **2.5.1 Porque o laboratório**

O nome LEP foi escolhido através de votação realizada por um grupo de professores que percebendo a necessidade de aliar teoria à prática, resolveram criar um espaço para análise, discussão, estudo e atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem das escolas públicas.

O LEP do Instituto de Ensino Superior de João Monlevade - Curso de Pedagogia é composto de nove bolsistas sendo que destes, seis pertencem ao curso de pedagogia e três do curso de letras. A coordenação tem o mandato de dois anos, podendo ser reeleita por mais dois anos consecutivos, dependendo da atuação. Para obtenção de uma bolsa é necessário, desempenho acadêmico, como também atividades programadas no laboratório para garantir a bolsa por dois anos, podendo ser renovada até o término da graduação. Os professores participantes possuem bolsa de estudos referentes ao valor de duas horas/aula semanais.

Os principais objetivos do LEP são:

- 1) Estimular o sentimento do pedagogo para um aperfeiçoamento mais amplo da sua graduação.
- 2) Incentivar a formação dos futuros pedagogos mais cômicos de sua responsabilidade.
- 3) Despertar vocação científica e de pesquisa incentivando talentos potenciais entre os estudantes, através do convívio, cotidiano como procedimento científico em suas técnicas, organizações, métodos e ações.
- 4) Assegurar a formação de profissionais mais competentes e fazer um trabalho integrado entre Faculdade e Comunidade dando sua contribuição àqueles portadores de dificuldades de aprendizagem e para adaptação social.

O estatuto do LEP prevê a situação e a substituição dos elementos e bolsistas como pode ser observado no seu artigo 15, 16 e 17 respectivamente, datado de 08/08/1998.

## **2.6 O LEP e sua ação com professores**

Acreditando que é necessário capacitar os profissionais da educação, para que venham a ter mais alternativas para escolher e tomar decisões em seus planejamentos, propostas e projetos, que foi feita a proposta à Escola de Terapia de Grupo com os três psicólogos do LEP, tendo como objetivo desenvolver as capacidades e possibilidades de ação, refletir e tomar consciência de suas concepções, crenças em relação ao desenvolvimento pessoal, à educação, à aprendizagem.

O profissional da educação ao refletir sobre o que pensa, como pensa pode se confrontar com as contradições, com as crenças e talvez mudar as concepções sobre si mesmo, sobre o outro e sobre seus alunos.

Algumas questões precisam ser pensadas e respondidas por esses profissionais: Como se dá a aprendizagem, e em que condições ela ocorre? Qual o seu papel nesse processo? O que precisa observar em si mesmo para poder atuar melhor enquanto pessoa, enquanto profissional?

É interessante observar que os profissionais da Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras têm aproveitado da oportunidade, uma vez que se observa frequência

total todas às terças-feiras de 18h30min às 20h na Faculdade, prédio do Curso de Pedagogia, sala do LEP.

### 2.6.1 Pedagogo e o psicopedagogo X alunos atendidos

Aliando-se ao trabalho desenvolvido pelos psicólogos no LEP, atendimento individual, para alunos com distúrbios de comportamento, cognitivo, emocional e afetivo, faz-se um trabalho paralelo na Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras por um pedagogo e um psicopedagogo todas as sextas-feiras no período da manhã de 7h às 10h30min, que tem como objetivo:

- ✓ promover a reintegração pedagógica dos alunos;
- ✓ reelaborar o processo de aprendizagem do sujeito;
- ✓ desenvolver a auto-estima;
- ✓ fortificar o desejo de aprender através de atividades lúdicas;
- ✓ fazer intervenção pedagógica;
- ✓ entrevistar família e professores.

Foi necessário informações dos professores quanto a cada aluno indicado. Assim, foi solicitado a eles informações explícitas para dar início aos trabalhos. Nome, idade, data de nascimento, ciclo que cursa, professor, o que mais preocupa neste aluno: aspectos de relacionamento, aspecto de compreensão, raciocínio, aprendizagem. Após recebimento das fichas de encaminhamento, realizou-se reunião com os profissionais para análise.

## 2.7 Escola Sagarana

A escolha do termo Sagarana para denominar a política educacional de Minas Gerais teve várias motivações, sendo a principal delas a busca de uma expressão que representasse o regionalismo típico das nossas montanhas, definisse a identidade e as raízes do povo mineiro, sem perder os vínculos com a universalidade do ser humano, o humanismo enquanto conjunto filosófico, de pensamentos, atos e convicções.

O criador do termo é João Guimarães Rosa, que nasceu em Cordisburgo, em 1908, e morreu em 1967, no Rio de Janeiro.

Reconhecido no mundo inteiro como das maiores expressões da literatura universal, formou-se pela Faculdade de Medicina de Belo Horizonte em 1930 e ingressou em 1934 na carreira diplomática.

A palavra Sagarana resulta da união do radical germânico *saga*, que significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos e com o elemento *rana*, que é de origem tupi e representa a idéia de à maneira de, típico ou próprio de. Portanto, Escola Sagarana é: Educação a serviço da construção de uma vida com dignidade e com esperança.

O objetivo da Escola Sagarana é promover a estruturação e a articulação entre programas e projetos setoriais da Secretaria de Estado da Educação e a outros órgãos do governo estadual visando ações que possam refletir e viabilizar as estratégias, diretrizes e metas.

As metas da Escola Sagarana são: implantar e desenvolver a política de educação de qualidade para todos os mineiros; contribuir para a formação do cidadão do próximo século com educação integral voltada para o exercício e o desenvolvimento pessoal, profissional, da comunidade, do estado e da nação.

Para atingir os objetivos e metas da Escola Sagarana, necessário se faz desenvolver, implementar e divulgar, por todos os meios possíveis, idéias, propostas e ações que visam o fortalecimento da escola pública em Minas Gerais, a valorização da cultura mineira com fortalecimento da mineiridade a partir da atuação das escolas nos campos pedagógico científico, cultural, social e econômico.

É uma política voltada para o humanismo e tem como objetivo combater a evasão e a repetência dando ênfase à cidadania, definindo o aluno como centro das atenções educacionais e fortalecendo o compromisso da política educacional no estado.

## **2.8 Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras**

A E.E.B.L. faz parte do Projeto do governo estadual: Escola Sagarana e é uma das 10 (dez) escolas estaduais, do município de João Monlevade - Minas

Gerais (João Monlevade, cidade que dista de Belo Horizonte 108 quilômetros e fica situada no vale do aço, sendo uma cidade industrial).

A escola trabalha, exclusivamente, com as séries iniciais do ensino fundamental. A sua organização, planejamento, orientação e supervisão geral fica a cargo da SEE/MG através da regional – 24ª SRE de Nova Era que coordena os trabalhos administrativos e pedagógicos de mais 16 municípios.

### 2.8.1 Histórico da escola

Em 13/12/1970, o município de João Monlevade cedeu ao Estado um prédio com três salas de aula, um gabinete para a diretoria, instalações sanitárias para meninos, meninas e funcionários e uma cantina situada á Rua Guaxupé s/n. Conforme consta no livro de ponto número 01 dos funcionários e do corpo docente do estabelecimento, data de 01/12/1971 o início e o funcionamento do primeiro ano letivo da Escola, sob a determinação verbal da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através da Inspeção Seccional de Ensino.

A criação da escola com a denominação Escola Primária do Bairro das Laranjeiras se deu através do Decreto nº 13.604 do então governador Dr. Rondon Pacheco, conforme publicação no Diário Oficial: Minas Gerais de 06 de maio de 1971, p.05, coluna 01.

De acordo com a resolução nº 810/74 expediente do Secretário de Estado de Educação, foi classificada como Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras de 1º grau, tipo 1.2.O.A, conforme publicação no Minas Gerais de 06/07/1974, p.18, coluna 01.

- ✓ a primeira diretora administrou desde a inauguração até 1988, ano em que se aposentou;
- ✓ a segunda diretora de 1988 a 1995, tendo como motivo de saída, a sua aposentadoria;
- ✓ já a terceira diretora passou pelo processo de eleição - uma vez que o Estado de Minas desde 1996 adotou esta estratégia e saiu em 1999;
- ✓ atualmente, a direção da escola está a cargo da professora Márcia Aparecida Vieira eleita, por unanimidade , pela comunidade.



### 2.8.2 A escola atualmente

A escola possui, na atualidade, 155 alunos. O quadro de funcionários da escola é composto de: uma diretora, uma secretária, seis professoras regentes, uma professora à disposição por problemas de voz que responde pela parte pedagógica uma vez que devido ao número de alunos, não comporta especialista, ou seja, o pedagogo; uma professora de Educação Física, uma professora de Ensino Religioso, duas professoras da educação infantil, as mesmas da prefeitura, uma vez que a educação infantil é de sua responsabilidade e dois serviçais responsáveis por toda limpeza e merenda.

Para se ter um conhecimento melhor, partiremos da visão do bairro, onde está inserida a escola, os fatores sociais e psicológicos da aprendizagem, o processo comunicacional escola e família e a busca de estratégias como diferencial no desenvolvimento da proposta pedagógica. Iniciaremos pelo bairro.

### 2.8.3 O bairro das Laranjeiras

O Bairro das Laranjeiras possui 1910 (mil novecentos e dez) habitantes, sendo 930 (novecentos e trinta) homens, e 980 (novecentos e oitenta) mulheres, situado a 10 quilômetros do centro da cidade. João Monlevade não possui zona rural, mas esse bairro poderia ser considerado como tal. Na década de 70 quando a escola foi inaugurada possuía uma imensa área verde e muitos sítios, obviamente com plantação de laranjas daí o nome do bairro e da Escola.

Pelo fato de ser longe do centro industrial e comercial da cidade os lotes eram baratos, isso na década de 70 e 80. Assim sendo, as pessoas de poder aquisitivo mais baixo e os que se aposentavam da Companhia Siderúrgica Belgo Mineira compravam e, ou alugavam imóveis no bairro. O bairro foi crescendo de forma desordenada obrigando a prefeitura fazer a demarcação de lotes /ruas só mais tarde devido ao aumento das casas que a CEMIG colocou iluminação pública em todas as ruas.

As famílias são geralmente numerosas. O índice de mães e pais solteiros é enorme, e as crianças ficam aos cuidados dos avós para que os pais possam trabalhar e muitas vezes não têm condições de orientar e até mesmo de estabelecer

limites. Há uma outra característica relevante que permeia essa clientela: o alcoolismo.

A única área de lazer é a quadra esportiva, possui, também, um viveiro de mudas da prefeitura que abastece a cidade em relação a plantas ornamentais, um posto médico da prefeitura que atende as especialidades: ginecologia, clínica geral e pediatria. Há um asilo com internos sob a coordenação da Pastoral da Saúde e a Sociedade de São Vicente de Paula.

No bairro, estão instaladas duas clínicas de recuperação de dependentes químicos, uma feminina que se encontra em fase de acabamento e outra masculina, já em atendimento. Por ela já passaram 396 pessoas, que ficaram internadas durante nove meses.

### **3 OS FATORES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM, AO FRACASSO ESCOLAR E À EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Este capítulo contempla os fatores que interferem no aprendizado da criança levando-a ao fracasso escolar e a um ensino especializado.

#### **3.1 Fatores sociológicos relacionados à aprendizagem**

##### **3.1.1 Características do fato social**

O estudo científico da sociedade sofreu indiscutível impacto, no século XX, com a contribuição de Durkheim. Ele formulou, com firmeza e convicção, uma assertiva que, fortemente repercutiu nas interpretações sociológicas. Qualificou, com efeito, o fato social como uma coisa e preconizou que, para estudá-lo, fossem aplicados os métodos e processos, isto é, os recursos experimentais empregados nas ciências exatas (Lakatos, 1982).

“O pensador francês, em defesa do seu ponto de vista, apresenta uma explicação do fato social: é fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (Durkheim, 1966, p.21).”

Segundo Lakatos (1982), de sua definição pode-se tirar as características específicas do fato social:

- ✓ exterioridade – em relação a consciências individuais, baseia-se na concepção Durkheimiana de consciência coletiva definida como conjunto das maneiras de agir, de pensar e de sentir;
- ✓ coercitividade – a coerção que o fato exerce ou é suscetível de exercer sobre o indivíduo;
- ✓ generalidade – em virtude de ser comum ao grupo ou à sociedade. A consciência coletiva, isto é, o conjunto das maneiras de agir, de pensar e de sentir, é característica geral de determinado grupo ou sociedade.

Os fenômenos sociais devem ser tratados como coisas. É coisa, todo objeto do conhecimento que a inteligência não penetra da maneira natural, tudo aquilo de que

não é possível formular uma noção adequada por simples processo de análise mental, tudo o que o espírito não pode chegar a compreender, senão sob condição de sair de si mesmo. A causa determinante de um fato social deve ser buscada entre os fatos sociais anteriores, e não entre os estados de consciência individual.

A função de um fato social deve ser sempre buscada na relação que mantém com algum fim social. Por considerar que os fenômenos sociais, em geral, não existem apenas visando aos resultados úteis que possam produzir o que é necessário determinar.

Outro mérito reside no empenho em classificar e situar adequadamente as diversas modalidades de estudos sociais e em propor uma metodologia para tais estudos.

Os críticos de Durkheim, entretanto, acusaram-no de obscuridade quando se trata de características de exterioridade dos fatos sociais.

Dada a excessiva complicação de tais fenômenos, sua observação estática não poderá tornar-se verdadeiramente eficaz senão quando encaminhada para o futuro segundo um conhecimento, pelo menos esboçado, das leis da solidariedade social; e isso é ainda mais evidente com referência aos fatos dinâmicos, que não possuem nenhum sentido constante se não forem primeiro ligados, mesmo que por uma simples hipótese provisória, às leis fundamentais do desenvolvimento social.

Neste contexto, a escola, segundo Garcia (1977), diante das dificuldades para responder ao desafio do que ensinar, mesmo porque tal tarefa está mais relacionada a um contexto de política educacional e social que freqüentemente escapa ao controle do educador, tem dado grande ênfase ao aspecto metodológico, ou seja, como ensinar esquecendo-se de que o papel da escola é o de oferecer a todos os alunos condições de exercer plenamente a cidadania, por meio de uma educação eficiente e de qualidade.

Para que a escola cumpra o seu verdadeiro papel, é necessário, que ela seja um lugar de vida, de alegria e, sobretudo, de sucesso, de realização pessoal para os alunos e como também pessoal e profissional para os professores.

Segundo Wallon (1996, p.93)

“entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente a relação não é de mera casualidade. Mesmo que não seja colocada explicitamente, a educação tem sempre um papel político.”

Os professores, principalmente, da rede pública recebem alunos com as mais diferentes capacidades, necessidades, alunos normais, saudáveis, doentes, portadores de várias dificuldades, carências tanto alimentar, quanto social, quanto afetiva, famílias letradas, famílias iletradas, alunos pobres, alunos de lares desfeitos e a maneira de ensinar, a postura do professor continua sendo a mesma de décadas passadas, a mesma formação profissional, ou seja, não é aprendido ou discutido trabalhos feitos com alunos com dificuldades e ou de classes populares.

Sylvia Figueiredo Correa no artigo, Revista Educação: Para que serve a Escola? Diz o seguinte:

"...a escola em todo mundo representa o saber, a cultura, o caminho para o ingresso na sociedade, no mundo de trabalho, a possibilidade de manutenção ou ascensão social. É muito importante ter consciência desse papel, pois o fracasso escolar de um indivíduo passa a significar a negação das possibilidades, a criação de sentimento de inadequação e de incapacidade".

Wallon (1996, p.94):

"propunha o atendimento simultâneo das aptidões individuais e das necessidades sociais, baseado na idéia de que o aproveitamento mais adequado das competências de cada um se dá em benefício do indivíduo e da sociedade."

No texto, o "Lugar de Interação" na concepção de Piaget as autoras colocam que existem dois tipos de relação social segundo Piaget (1992): coação e cooperação.

O indivíduo coagido tem pouca ou nenhuma participação na produção, na conservação e na divulgação das idéias, pois não há verdadeiro diálogo, uma vez que um fala e os outros se limitam a ouvir e a memorizar, nenhum dos participantes do diálogo precisa descentrar porque basta aceitar verdades impostas. Portanto, sem fazer esforço de verificar a partir de que perspectivas foram elaboradas e a autoridade, porque nem precisa ouvir o outro, elaboração racional e de crítica. Assim, a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciados. Portanto, a cooperação pressupõe troca e representam aquelas que vão pedir e possibilitar desenvolvimento. É um método, e o indivíduo deve ser cooperativo.(Piaget,1967, p.314)

Segundo Piaget (1973), quando eu discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as

palavras, mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus.

A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação é um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação podem ser penosos, mas sei onde me levam. Aqueles que assumo em relação à cooperação me levam não sei onde. Eles são formais e não materiais.

Soares (2000, p.47) acredita que:

“.... escola tem uma tarefa relevante no resgate de auto-imagem distorcida da criança, por ser socialmente um agente transmissor de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais e familiares. Além disso, tem responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido de aprender.”

Kneller (1972, p.156-157) declara que a principal finalidade da educação é "reconstruir a sociedade de maneira que enfrente a crise cultural de nossa época." Para que possa haver a reconstrução da escola é preciso de seis princípios básicos que são:

- ✓ o principal objetivo da educação é promover um programa meditadamente elaborado de reforma social;
- ✓ os educadores devem ocupar-se dessa tarefa sem demora;
- ✓ a nova ordem social deve ser genuinamente democrática;
- ✓ o professor deve persuadir seus alunos democraticamente sobre a validade e urgência do ponto de vista reconstrutivista;
- ✓ os meios e os fins da educação devem ser remodelados de acordo com as conclusões da ciência do comportamento;
- ✓ a criança, a escola e a própria educação são modeladas, em parte por forças sociais e culturais.

Nesse sentido, é importante procurar compreender o processo de construção e o tipo de implicações envolvidas na aprendizagem, que não é um processo imediato, mas fruto de complexas construções por parte do sujeito a partir de suas interações com a realidade física e social que o cerca.

A epistemologia genética de Piaget (1970), é uma teoria que abre inúmeros caminhos no sentido de uma melhor compreensão da pessoa humana, pois lança uma luz sobre os processos de produção de conhecimentos, tanto das pessoas

propriamente ditas, como da humanidade enquanto produtora de saber científico e filosófico.

A grande contribuição da epistemologia genética é o entendimento do ser humano como sujeito que constrói seus conhecimentos a partir de sua interação com seu meio físico e social. Esse interacionismo de Piaget vem acompanhado de uma visão construtivista, isto é, a interação provoca no sujeito um processo de desenvolvimento que o leva a construir estruturas mentais cada vez mais complexas.

Neste sentido é preciso levar para a educação as contribuições da teoria de Piaget, no sentido de se fazer propostas para avançar em direção a um ensino de melhor qualidade, perguntando sobre que modelo de educação se está pensando.

Becker (1993), já demonstrou o quanto se aproxima os princípios piagetianos dos de Paulo Freire, e como uma educação construída a partir das contribuições deste grande educador brasileiro pode ser enriquecida pelo aporte da epistemologia genética. Este encontro seria, talvez, aquele que possibilitaria um máximo de aproveitamento das contribuições de Piaget sem trair os princípios construtivo-interacionistas.

Entretanto, como contribuição científica é preciso deixar claro que a epistemologia genética, embora não esgote a problemática educacional, ultrapassa os limites da educação, e, talvez por isso, torna-se uma contribuição inestimável para poder-se entender muitos fatores que envolvem a própria educação, e neste caso, independentemente da proposta educacional. Assim, estas contribuições podem ser levadas a propor um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e cooperativo. No entanto, a mesma teoria pode nos explicar o que ocorre cognitivamente para que haja aprendizagem, tanto em ambientes cooperativos, como em salas de aula marcadas por um viés competitivo e individualista (Piaget, 1970).

Segundo este mesmo autor, a maior contribuição da epistemologia genética é a compreensão do processo de desenvolvimento. Uma vez que este processo não ocorre por simples maturação, mas devido às trocas do indivíduo com o meio que o cerca, pode-se entender, hipoteticamente, que a escola tem tudo para ser um espaço privilegiado no que tange ao favorecimento desse desenvolvimento. Mesmo assim, a escola não é o único espaço de desenvolvimento.

A vida diária, a vida familiar, colocam, muitas vezes com mais propriedade que a própria escola, situações de desafio que exigem do sujeito um rearranjo de suas estruturas cognitivas, propondo condições, às vezes excelentes, para a produção de abstrações reflexionantes.

Conhecendo-se as situações de vida de uma população, que exigem o uso de um pensamento hipotético-dedutivo, o aproveitamento dessas situações, no espaço escolar, contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento operatório formal nos alunos, criando situações que privilegiem processos de abstração reflexionante e, em especial, de abstração refletida (Piaget, 1977).

Assim, a escola deveria imitar a vida que acontece fora dela. Se as situações escolares pudessem ser mais apropriadamente desafiadoras, certamente contribuiriam muito mais para desencadear processos de reflexionamento. Não somente no sentido de possibilitar a construção de um pensamento operatório formal, mas também na generalização dessas estruturas de modo que seu pensamento formal se aplique a muitos domínios da vida. Isso só será possível se for permitido que os alunos realmente mergulhem na realidade e pensem os conceitos escolares também encharcados de vida. Para isso não parece que os conteúdos escolares possam ser o ponto de partida, mas sim o cotidiano, que se recheia com os conteúdos da escola (Piaget, 1977).

Não há como negar as colocações dos teóricos reprodutivistas, que muito insistiram no papel da escola no sentido de manter a hegemonia do grupo social dominante e de oficializar seu modo de fazer e viver a cultura. Mas também não se pode negar que a realidade escolar é mais complexa e contempla tanto elementos de reprodução quanto de resistência, num verdadeiro embate dialético.

Sendo assim, só faz sentido estudar aqueles grupos de excluídos que tem em mente a possibilidade de que os elementos de resistência podem sobrepor-se aos de reprodução, nem que isso venha a desembocar em uma nova realidade que supere a instituição escolar, mas que ainda assim será uma realidade educacional. Neste contexto, Marques (1987, p.23):

"... importa que as práticas educativas enfrentem com determinação o desafio de estruturar suas propostas de acordo com as normas intelectuais vigentes em cada cultura e, em especial, na maneira em que nela vivem sua cultura os educandos".



O encontro das diferenças, o diálogo, que só ocorre quando é descoberto não iguais e é possível trabalhar com essas diferenças. Se for possível resgatar isso na educação, mesmo que seja necessário ou inventar algo totalmente novo, esse será um passo fundamental para a construção de uma sociedade, globalizada ou não, que dignifique a todos e a cada ser humano.

## **3.2 Fatores psicológicos relacionados à aprendizagem**

### **3.2.1 A avaliação do processo de ensino-aprendizagem e os fatores psicológicos**

#### **3.2.1.1 O processo de ensino-aprendizagem**

Para Fernandez (1998), as reflexões sobre o estado atual do processo ensino-aprendizagem permitem identificar um movimento de idéias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem. Entre os fatores que estão provocando esse movimento, destacam-se as contribuições da Psicologia atual em relação à aprendizagem, que leva a repensar a prática educativa, buscando uma conceptualização do processo ensino-aprendizagem.

As contribuições da teoria construtivista de Piaget, sobre a construção do conhecimento e os mecanismos de influência educativa têm chamado a atenção para os processos individuais, que têm lugar em um contexto interpessoal e que procuram analisar como os alunos aprendem, estabelecendo uma estreita relação com os processos de ensino em que estão conectados.

Estes mecanismos têm um lugar no processo de ensino-aprendizagem, como um processo onde não se centra atenção em um dos aspectos que o compreendem, mas em todos os envolvidos.

Ao analisar a situação atual da prática educativa em nossas escolas identificam-se problemas como a grande ênfase dada a memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexão crítica e autocrítica dos conhecimentos que aprende; as ações ainda são centradas nos professores que

determinam o quê e como deve ser aprendido, e a separação entre educação e instrução.

A solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem.

Segundo Fernández (1998), o processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem como um todo integrado que destaca o papel do educando. Nesse último enfoque, considera-se a integração do cognitivo e do afetivo, do instrutivo e do educativo como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais.

A concepção é que o processo de ensino-aprendizagem é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno. O instrutivo é um processo de formar homens capazes e inteligentes. Entendendo por homem inteligente quando, diante de uma situação problema ele seja capaz de enfrentar e resolver os problemas, de buscar soluções para resolver as situações. Ele tem que desenvolver sua inteligência e isso só será possível se ele for formado mediante a utilização de atividades lógicas. O educativo se logra com a formação de valores, sentimentos que identificam o homem como ser social, compreendendo o desenvolvimento de convicções, vontade e outros elementos da esfera volitiva e afetiva que junto com a cognitiva permitem falar de um processo de ensino-aprendizagem que tem por fim a formação multilateral da personalidade do homem.

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação dos conhecimentos, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade.

A concepção de que o processo de ensino-aprendizagem é uma unidade dialética entre a instrução e a educação está associada à idéia de que igual característica existe entre ensinar e aprender. Essa relação remete a uma concepção de que o processo de ensino-aprendizagem tem uma estrutura e um

funcionamento sistêmico, isto é, está composto por elementos estreitamente inter-relacionados.

Todo ato educativo obedece determinados fins e propósitos de desenvolvimento social e econômico e em consequência responde a determinados interesses sociais, sustenta-se em uma filosofia da educação, aderem a concepções epistemológicas específicas, leva em conta os interesses institucionais e, depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo.

Todas estas influências exercem sua ação inclusive nos pequenos atos que ocorrem na sala de aula, ainda que não sejam conscientes.

Ao selecionar alguns destes componentes para aprofundar, deve-se levar em conta a unidade, os vínculos e os anexos com os outros componentes.

### 3.2.1.2 A avaliação do processo ensino-aprendizagem

Segundo Dalbem (1997), duas abordagens da avaliação escolar vêm se contrapondo com muita frequência nesta década: uma que insiste em definir o sucesso ou fracasso do aluno no processo ensino-aprendizagem e outra que considera que a avaliação incide sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

A educação formal, predominante na maioria das escolas, tem sido baseada na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, no ensino baseado em exercícios repetitivos que levam a um adestramento em técnicas e habilidades, privilegiando assim a primeira abordagem.

A adoção de uma nova postura educacional, a busca de um paradigma da educação tem substituído, no processo ensino-aprendizagem, uma relação obsoleta de causa e efeito para um modelo que enfatiza o exercício de investigação e construção de conhecimento.

A prática e os estudos relacionados ao processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem têm apontado contradições nesse processo. A interação do sujeito com o mundo social acontece de fora para dentro, isto é, o professor é o agente que exerce sua ação sobre o aluno, orienta sua prática segundo uma concepção de ensino caracterizado pela transmissão de algo externo, pela instrução de objetivos e de conteúdos específicos. Esse conteúdo é o centro do processo educativo. Ele está sobre os sujeitos que ensinam e aprendem.

Os educadores, em nome da apreensão do conhecimento, exercem uma pressão sobre os alunos. O problema está na relação descontextualizada dos conteúdos escolares que devem ser assimilados e admitidos como prontos e acabados, deixando de possuir a dimensão de um produto histórico e social. Assim, os alunos vão ficando à margem da história, sem a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio crítico e sua criatividade.

Para D'Ambrósio (1999, p.21):

"a aprendizagem é a aquisição de capacidades de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar criticamente, situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos de memorização de algumas explicações."

O grande erro das escolas tem sido de avaliar habilidades cognitivas fora do contexto cultural, desconhecendo que a capacidade cognitiva é própria de cada indivíduo. Cada indivíduo organiza seu processo intelectual ao longo de sua trajetória de vida. Para se compatibilizar as organizações intelectuais dos indivíduos com o objetivo de criar comportamentos socialmente aceitáveis, não é necessário eliminar a autenticidade e a individualidade de cada um no processo. O grande desafio da educação é o de ser capaz de interpretar as capacidades e a própria ação cognitiva na forma linear, estável e contínua que caracterizam as práticas educacionais atuais. D'Ambrosio (1999), propõe ainda, o reconhecimento de que o indivíduo é um todo integral e integrado e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução.

O mesmo conhecimento que está na escola para ser produzido é, ao mesmo tempo, tratado como conhecimento objeto, que faz com que o aluno esqueça que ele é um sujeito histórico, produtor de cultura e fator fundamental para a estruturação dos vínculos, sentidos e significados de sua relação no mundo, com a sociedade da qual faz parte.

Para Litto (1996), o atual sistema educacional é um espelho do sistema de produção industrial em massa, no qual as crianças passam de uma série a outra, numa seqüência de matérias padronizadas como se fosse uma linha de montagem industrial. Os fatos são despejados em suas cabeças. Crianças com maior capacidade de absorção de fatos e comportamentos mais submissos são colocados na trilha mais veloz, enquanto que as outras são colocadas na trilha de velocidade mediana.

A estrutura rígida da escola dificulta essa visão, uma vez que insiste na organização seriada, determinada por tempos bem definidos e subdividindo as disciplinas em conteúdos escolares, prestigiando o caráter cumulativo do processo. Nesta ótica, o processo avaliativo não está a serviço do processo ensino-aprendizagem, mas de um fator externo proveniente das relações existente na sociedade.

A segunda abordagem da avaliação escolar se apóia na necessidade de estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade, estabelecendo também relações necessárias para compreensão da realidade social em que vive e para mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto.

A avaliação , como tradicionalmente tem sido usada na escola mediante testes e exames, dizem muito pouco sobre aprendizagem. Na verdade, os alunos passam por testes para os quais são treinados. A avaliação tem tudo a ver com a filosofia de educação que orienta a prática educativa.

É interessante notar que o fenômeno aprendizagem é reconhecido em todas as espécies e está relacionado diretamente à busca da sobrevivência. As três características da avaliação são:

- ✓ Que é? É um fato pedagógico;
- ✓ Por quê? Para verificar progresso;
- ✓ métodos alternativos para atingir progressos.

Ao afirmar que a avaliação é um fato pedagógico, reconhece-se que ela está ligada a todo um processo que se desenvolve continuamente, e não pode ser feita com instrumentos externos dados ao professor, tais como provas e testes.

D'Ambrosio (1999), considera que não há testes que respondam ao que o aluno deve saber nessa idade ou nessa etapa de escolaridade. Cada aluno é um indivíduo com estilos próprios de aprendizagem.

Quando se afirma que pela avaliação se verifica, continuamente, o progresso da aprendizagem reconhece-se que este se manifesta na capacidade que o aluno tem de quando desejar ou necessitar, enfrentar uma nova situação, não no que o aluno é capaz de repetir, através de memorização ou de uma verdadeira musculação cerebral. Progresso significa capacidade de realizar tarefas envolvendo crescente

grau de sofisticação. O professor deve ter oportunidade e capacidade de decidir o que é mais adequado fazer, se a classe não estiver progredindo adequadamente.

Dessa forma, a avaliação mediadora ganha destaque dentro de um paradigma que tem como objetivo promover a aprendizagem, mediação que significa movimento, provocação, mediação em direção a.

A avaliação mediadora é aquela que não está no término de um período das tarefas dos alunos, no término de um período escolar, mas numa ação educativa do professor, de reflexão teórica e de ação educativa provocativa entre uma e outra tarefa do aluno. Onde está a ação avaliativa do professor? Ela deve partir da atividade do aluno, ela é o ponto de partida para análise da produção.

O professor deve analisar a atitude do aluno diante da atividade, analisar o resultado apresentado, refletir teoricamente e, através de sua ação como professor, provocar, desafiar a descobrir melhores soluções para aquelas hipóteses que ele vem construindo gradativamente. É a mediação entre o conhecimento inicial e o saber enriquecido, através da ação, da provocação e do desafio.

Para Vasconcellos (1995), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ter o caráter de acompanhamento de processo. Deve abranger os três aspectos básicos da tarefa educativa: trabalho com o conhecimento, relacionamento interpessoal e organização da coletividade.

A avaliação deve ter como objetivo, informar os atores envolvidos sobre a direção do processo de aprendizagem dos alunos; captar as necessidades e falhas do processo, comprometer-se com a busca da superação; possibilitar aos professores e alunos refletirem conjuntamente sobre a realidade, selecionar as formas apropriadas de dar continuidade ao processo, tomada de decisão, uma mudança de atitude e comportamento. Para tanto, é necessária a definição clara dos critérios a serem avaliados com todos os envolvidos; no processo de aprendizagem deve ser contínua, analisando as diferentes etapas do processo.

Avaliar a aprendizagem de formação de valores com o mesmo interesse que os conteúdos conceituais, é uma decisão que só se pode assumir realmente se conceber que a educação escolar deve ser integral.

Para caminhar no sentido de uma educação integral não basta ensinar conhecimentos, mas também atitudes de investigar, de debater, de respeitar posições divergentes, de organizar-se, de tomar decisões coletivamente; capacidade de estabelecer relações, de administrar seu tempo e seu espaço, de criticar e

interferir na realidade de forma reflexiva e criativa, de adotar estratégias de resolução de problemas. Assim concebida, a avaliação se torna coerente com a concepção de educação e da aprendizagem.

#### 3.2.2.2 A relação da psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores

O estudo aprofundado da relação entre psicologia e educação é atual e relevante em face da grande influência da psicologia no direcionamento das questões educacionais. O recurso a essa ciência tem sido uma marca constante no modo de encarar e buscar soluções para os problemas educacionais da modernidade.

No Brasil, essa relação estreitou-se nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente nos anos 20 e 30, momento em que a sociedade brasileira via-se às voltas com as exigências da modernidade capitalista. À psicologia, com suas técnicas inovadoras, era atribuído o papel de disciplina coadjuvante na construção de um novo homem, especialmente por sua contribuição aos aspectos metodológicos do ensino, ou seja, o como ensinar. Naquele momento, esta questão revestia-se de importância fundamental frente à necessidade de escolarização das massas, já que eram altos os índices de analfabetismo no país e os discursos modernizadores exigiam sua erradicação (Lourenço, 1930).

A influência da psicologia evidencia-se até hoje no discurso pedagógico escolar, na produção acadêmica e nas reformas curriculares recentes que se mostram extremamente marcadas pelo debate entre diferentes teorias psicológicas e seus desdobramentos em subsídios aplicáveis às questões educacionais.

Entretanto, o empenho que se tem observado na difusão dos conceitos das diferentes teorias psicológicas parece não ter garantido modificações na prática pedagógica do professor e, algumas vezes, nem na sua óptica frente ao processo de ensino/aprendizagem.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das áreas que maior influência recebeu da psicologia, conforme evidencia Soares (1995), ao efetuar uma revisão crítica da produção acadêmica nacional sobre a alfabetização, no período de 1956 a 1986. Sua análise aponta a predominância da Psicologia como referencial teórico em todo o período estudado, por meio das seguintes correntes: a associacionista, a gestaltista, a psicogenética e a psiconeurológica.

As conclusões da autora permitem perceber o importante papel exercido pela Psicologia na conformação das práticas de alfabetização.

No entanto, para compreender melhor tal influência, tornam-se necessários estudos que precisem como as diferentes correntes teóricas foram sendo incorporadas pelos professores e influenciaram a prática pedagógica. Considerando as várias mediações que se estabelecem entre a produção do conhecimento científico e a sua utilização na prática escolar, não basta identificar a presença de uma determinada corrente teórica em um momento histórico específico, esse é apenas o primeiro passo.

É preciso lançar uma ponte, estabelecendo elos de ligação entre as concepções teóricas e a prática docente. Assim, pesquisar como as teorias são decodificadas e recriadas pelos professores, nas situações didáticas, pode ser um caminho possível para a compreensão da dinâmica do processo educativo.

A produção de conhecimentos na área da alfabetização tem se caracterizado por uma postura prescritiva que visa orientar a ação do professor na sala de aula, propondo a aplicação de conceitos e teorias psicológicas à prática educacional, sendo enfatizado o conhecimento psicológico sobre a criança, especialmente o desenvolvimento infantil.

Mesmo quando têm a intenção de oferecer subsídios à prática pedagógica, a grande maioria dos educadores olha através do professor dirigindo sua atenção para os métodos, às atividades a serem desenvolvidas ou a própria criança, como se os métodos e as atividades didáticas tivessem vida autônoma e fossem independentes daqueles que as planejam e executam.

A expectativa prevalente nos meios educacionais é a de que esse professor, dominando o conhecimento produzido pela psicologia, isto é, conhecendo pormenorizadamente as estruturas cognitivas e seus estágios de evolução ou as teorias que explicam os processos interacionais, seja capaz de tornar o conteúdo assimilável pela criança. No entanto, essa ação docente não é simples e vai muito além de uma mera aplicação dos conteúdos da Psicologia à prática pedagógica.

Analisando a formação docente realizada em uma realidade distinta, mas que mantém os mesmos fundamentos conceituais, uma expectativa desse tipo está embasada em uma lógica que concebe a realidade como um campo de aplicação dos conhecimentos produzidos pelas várias ciências básicas, em cujo contexto "... a prática tem pouca importância enquanto fenômeno preexistente, a não ser na



perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico (Gemino Sacristan, 1995, p. 84).”

Assim, os pesquisadores não prestam atenção no que o professor faz, pois procuram fornecer-lhe elementos teóricos que lhe indiquem o que deve fazer.

Ao simplificar a ação docente, considerando-a uma aplicação técnica de conhecimentos científicos, perde-se a capacidade de transformar efetivamente as práticas escolares consideradas ineficientes ou de pouca qualidade, pois se desconsidera a riqueza do trabalho do professor que é o que dá vida aos métodos e propostas curriculares na sala de aula.

Gemino Sacristan (1995), sintetizando as questões centrais que polarizam o debate acerca da alfabetização e ação docente em duas posições quanto à relação entre psicologia/alfabetização e psicologia/educação, que refletem diferentes concepções de conhecimento e diferentes maneiras de compreender o papel do professor.

A primeira posição, hegemônica na produção teórica da área, subordina o processo pedagógico ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, ao considerar que o conteúdo básico de um currículo é o próprio processo de pensamento.

Assim, são as estruturas cognitivas já existentes que orientam o processo de aprendizagem. Neste caso, o papel do professor alfabetizador consiste em observar, compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da leitura e da escrita, reorganizando didaticamente o material, de modo a torná-lo assimilável, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que a criança se encontra. A relação entre psicologia e educação estabelece-se de forma assimétrica, sendo a educação um mero campo de aplicação dos conhecimentos produzidos pela psicologia.

Há um papel definido para a escola: o de ensinar conteúdos científicos e socialmente relevantes, ou seja, possibilitar à criança o domínio dos conhecimentos exigidos pela sociedade para o futuro e que não são apreendidos por ela de forma espontânea ou apenas no convívio social.

Tal posição defende um papel ativo do professor no processo de ensino-aprendizagem, porque considera que a aprendizagem estimula o desenvolvimento e não é apenas resultado deste.

No caso da alfabetização, é necessário que o professor auxilie a criança a compreender as peculiaridades do sistema escrito, seu caráter simbólico e sua função social, criando situações de ensino que possibilitem tal aquisição.

Por esta compreensão, as relações entre Psicologia e Educação são simétricas e complementares, sendo o conhecimento produzido na educação fundamental visando à ampliação do conhecimento psicológico sobre a criança.

Considerando que as teorias psicológicas não têm uma ingerência direta sobre a prática, sendo recriadas pelos professores com base nas necessidades do seu fazer cotidiano, cabe indagar se a diversidade teórica observada se reflete na prática docente, partindo do pressuposto de que as teorias psicológicas que fundamentam a prática escolar também são (re)produzidas ou (re)inventadas no campo educacional, objetivando dar respostas aos problemas enfrentados na prática escolar (Warde, 1995).

Assim, atentar para a forma como o professor alfabetizador reflete sobre o seu trabalho, o elabora e o realiza parece ser um recurso interessante para compreender como as idéias psicológicas veiculadas no meio educacional se fazem presentes na prática pedagógica.

Entendendo ou não de Psicologia, o professor alfabetizador depara com questões que precisa resolver e que envolvem a criança, a compreensão que ele mesmo tem da leitura e da escrita e do papel que estas desempenham no psiquismo infantil.

Particularmente, no âmbito da psicologia, uma das soluções possíveis para enfrentar a problemática apresentada pela presente investigação é abordar a alfabetização nas séries iniciais a partir de teorias que, efetivamente, considerem a indissociabilidade ensino-aprendizagem e ofereçam elementos teórico-metodológicos capazes de auxiliar o professor na execução de sua ação pedagógica.

Especialmente as funções psicológicas superiores são conformadas pela cultura, tendo papel especial nesse processo os sistemas formais de ensino. O ensino da escrita, por exemplo, diferentemente do ensino da fala, necessita de ações específicas por parte do professor e esforços por parte do aluno.

Este ensino não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa. Na verdade, ele é imposto externamente

pelas exigências e regras do sistema escolar e chega às crianças por meio do professor (Vygotsky, 1931 - 1995).

A escrita como um sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança, pois equivale a dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. Denunciava, portanto, a inadequação do ensino da leitura e escrita nas escolas do início do século XX, por tratarem a escrita como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural. Na sua opinião, a aprendizagem da escrita como hábito leva a uma escrita mecânica e não ao desenvolvimento cultural da criança.

E mais: as escolas preocupavam-se em ensinar as letras às crianças, mas não em ajudá-las a compreender internamente o papel instrumental da escrita, ou seja, fazer com que a escrita se convertesse numa faceta do desenvolvimento.

Vygotsky sintetizou em dois grandes aspectos as contribuições que o desenvolvimento de suas idéias poderiam trazer para a teoria da educação: em primeiro lugar, a mudança de enfoque da relação entre a Psicologia e a Educação. Em vez de o professor averiguar como as capacidades naturais da criança condicionam as possibilidades de aprendizagem na escola, Vygotsky propunha que se analisasse a profunda reorganização que as aprendizagens na aritmética, por exemplo, introduzem no curso do pensamento natural, transformando as funções psicológicas da criança.

Compreender as diferenças entre os planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – poderia converter-se em ponto de partida para uma nova teoria da educação.

O segundo aspecto e, na sua opinião, o mais importante, é que suas idéias introduziram um enfoque dialético do desenvolvimento nas questões educacionais, ao conceber o desenvolvimento cultural da criança pautado por conflitos, saltos qualitativos, rupturas e revoluções. O desenvolvimento não podia mais ser compreendido como um caminho reto, de mudanças naturais, paulatinas e graduais.

Assim, a educação não poderia esquivar-se do conflito e das rupturas que as novas formas culturais introduzem no pensamento infantil, devendo inclusive auxiliar a criança a avançar em suas descobertas, superando as formas antigas.

Isto não significa desconsiderar o modo de pensar do pré-escolar, por exemplo, mas jamais se fixar naquilo que a criança já sabe para facilitar sua ação. A idéia é

justamente propor aquilo que ela ainda não consegue fazer e ajudá-la neste processo.

Segundo Vygotsky (1931-1995) o principal mérito das novas investigações foi revelar a complexidade do processo de desenvolvimento cultural da criança e possibilitar à educação compreender a complexidade de sua função, naquilo que antes concebia como um caminho simples e natural a ser percorrido.

É nesta perspectiva que o conceito de alfabetização assume uma conotação mais ampla para a teoria histórico-cultural e não se reduz à aquisição mecânica da leitura e da escrita. Não é mais suficiente, para o professor, determinar apenas a capacidade percepto-motora da criança, pois o ensino da escrita vai muito além do reconhecimento e do desenho das letras. O importante é que esse professor compreenda como a alfabetização auxilia a criança na constituição das funções psíquicas superiores.

Entre as aquisições mais importantes do processo de escolarização, destaca-se a aquisição da leitura e da escrita e a formulação de conceitos genuínos. Mas qual a relação que se estabelece entre a alfabetização e os conceitos científicos?

Além de ambos serem conquistas do processo de escolarização, tanto um como o outro representa momentos de ruptura e continuidade, marcas presentes em todo o processo de desenvolvimento.

De certa forma, assim como se relaciona a escrita aos conceitos científicos, é possível relacionar a linguagem oral aos conceitos cotidianos desenvolvidos pela criança até o momento do ingresso na escola. Assim, como os conceitos científicos desenvolvem-se por um caminho completamente diferente dos conceitos cotidianos, a escrita também não reproduz a história da linguagem oral e nem é a simples tradução da linguagem oral aos sinais escritos.

A escrita é uma função totalmente especial da linguagem, que se diferencia da linguagem oral por sua estrutura e modo de funcionamento. É necessário, para o seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração. É uma linguagem – salvo em situações em que ocorre uso adequado da pontuação, em acordo com a NGB - sem entonação, sem expressividade, sem nada do aspecto sonoro que caracteriza a linguagem oral. Ou seja, é uma linguagem no pensamento, nas idéias, que carece do traço mais importante da linguagem oral, o som material. Uma das maiores dificuldades da criança para o domínio da escrita é justamente o seu caráter

abstrato, o fato de que esta linguagem só é pensada e não pronunciada (Vykotsky, 1934 -1993).

Outra diferença é que a escrita é uma linguagem sem interlocutor, uma linguagem em que a pessoa a quem é dirigida está ausente ou não está em contato com quem escreve. Por este motivo, deve ser totalmente explícita, sendo mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa, pois requer muito mais palavras que a linguagem oral para expressar uma mesma idéia. É uma linguagem-monólogo, que conta com um interlocutor imaginário e uma folha de papel em branco. Assim, a escrita exige uma dupla abstração: do interlocutor e do aspecto sonoro.

A alfabetização introduz a criança em um plano mais elevado de linguagem, reestruturando com isso o sistema psíquico da linguagem oral estabelecido anteriormente.

Assim, ao mesmo tempo em que se torna necessário romper com os parâmetros próprios da linguagem oral para a aquisição da escrita, o processo de alfabetização só pode realizar-se tomando por base as conquistas anteriores da criança, ou seja, a mesma linguagem oral com a qual precisa romper. É esta mesma relação de ruptura e continuidade que também acontece em relação aos conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

Dentro de uma perspectiva que separa ensino-aprendizagem, a avaliação qualitativa da aprendizagem detém-se, apenas, no conhecimento do desenvolvimento cognitivo da criança, já todos os aspectos pedagógicos da alfabetização, assim como o papel do professor, subordinam-se ao processo de desenvolvimento psicológico da criança.

O objetivo da educação confunde-se com o próprio desenvolvimento do pensamento. A avaliação da aprendizagem torna-se, assim, uma avaliação psicológica do desenvolvimento infantil, tarefa para a qual o professor alfabetizador não se encontra preparado. O processo pedagógico fica empobrecido em que o professor priva-se da discussão de instrumentos adequados para uma efetiva avaliação, tanto dos progressos conquistados pela criança, como também de seu próprio desempenho e ação docente (Vygotsky, 1934 -1993).

Ao analisar o conhecimento que os professores têm sobre psicologia, se deduz que a formação inicial das professoras (curso de magistério) foi centrada nos aspectos do desenvolvimento infantil, especialmente os estágios do

desenvolvimento cognitivo elaborados por Jean Piaget e as fases da sexualidade infantil proposta por Sigmund Freud.

A formação, em serviço, realizada pelos professores durante sua trajetória profissional tem como temática central o ensino construtivista, abordado com base em autores contemporâneos, que fazem uma leitura dos clássicos da psicologia.

Tendo em vista que a leitura das teorias por meio dos seus intérpretes acaba sendo mais superficial e menos rica do que a que é feita diretamente na fonte, pode-se presumir que as políticas de capacitação em serviço tenham fornecido aos professores uma formação teórica frágil.

A capacitação em serviço, ao abordar as teorias pela via de seus intérpretes, deixa os professores alfabetizadores à mercê de uma visão distorcida de tais teorias, em razão dos modismos que vão se alternando no pensamento pedagógico, não possibilitando condições de confronto do pensamento dos autores clássicos com a visão desses intérpretes.

Quando interrogadas sobre a contribuição da psicologia para sua prática pedagógica, a maioria tem uma avaliação positiva com relação ao papel da psicologia, mas surgem algumas ressalvas quanto a relação teoria e prática. Teoricamente, os professores consideram que a psicologia ajuda a compreender o desenvolvimento infantil, mas, na prática, esse conhecimento se torna de pouca valia.

A visão de desenvolvimento que os professores expressam é a mesma que se tornou predominante nas últimas décadas, ou seja, uma visão maturacionista, em que há ruptura do binômio desenvolvimento-aprendizagem, sendo o papel do professor o de saber esperar o tempo de cada um. No entanto, o papel da Psicologia em relação ao desenvolvimento infantil seria, para Vygotsky, o de explicar o complexo processo pelo qual passa a criança, que é marcado por rupturas, saltos qualitativos, mudanças cruciais e revolucionárias.

Não seria, pois, descrever as fases e os estágios de desenvolvimento, mas sim, esclarecer a gênese e a história dos processos psíquicos, colocando a descoberto o complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos e o cruzamento de fatores externos e internos que concorreriam para sua constituição. Assim, a própria vivência escolar da criança seria um dos fatores constituidores desse desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1934-1993), a psicologia, quando não cumpre sua função como ciência ou teoria, deixa os professores à mercê de sua própria experiência ou intuição, legitimando não um pensamento crítico e reflexivo, mas um pensamento que tem por base o senso comum.

Isto transparece nas opiniões dos professores acerca do processo de alfabetização e do trabalho pedagógico, que é organizado mais em função dos interesses práticos e imediatos das crianças do que com base em uma compreensão científica do papel da alfabetização para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Assim, vê-se, que, o contexto que orienta a ação do professor alfabetizador e as teorias que servem de referencial a esse professor acabam favorecendo a compreensão da alfabetização mais como um processo de aquisição pessoal e cognitiva da criança do que como um processo de inserção social e cultural. O professor alfabetizador atribui importância ao processo de alfabetização mais pelas conquistas práticas e imediatas obtidas pela criança no seu dia a dia, do que pelas mudanças que este processo acarreta para o psiquismo infantil, especialmente quanto à possibilidade de um pensamento crítico e reflexivo.

### 3.2.2.3 Aspectos psicológicos e distúrbios de aprendizagem

Algumas vezes a criança apresenta desempenhos que sugerem um distúrbio de aprendizagem, ou seja, apresenta baixo rendimento nas atividades e, também, uma desordem emocional. Sejam considerados como origem ou uma decorrência, os problemas emocionais se constituem em comportamentos incompatíveis com o ato de aprender e, por esta razão precisam ser tratados (Souza, 2000).

Ambos os aspectos, desempenho e problemas emocionais, determinam o comportamento da criança e, por isso, são de interesse tanto da psicologia como da educação. A maioria dos profissionais envolvidos com educação depara com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Em alguns casos o problema destas crianças é resolvido na própria escola. Em outros um professor particular se mostra eficaz (Souza, 2000). Há, entretanto, alunos com problemas persistentes depois destas interferências. Nesses casos, a intervenção de especialistas é necessária. São os encaminhamentos feitos a fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos ou médicos, sendo possível perceber a necessidade do

envolvimento de todos estes especialistas na diversidade de fatores que podem ser responsáveis por estas dificuldades. Estes fatores são:

- ✓ os problemas emocionais;
- ✓ os problemas orgânicos (audição, fala e visão);
- ✓ os hábitos de estudo inadequados;
- ✓ a falta de motivação;
- ✓ os problemas de relacionamento com o professor e/ou com os colegas;
- ✓ a falta de atenção às explicações dos professores;
- ✓ as deficiências intelectuais;
- ✓ as carências ambientais, entre outros.

Assim sendo, dependendo do fator predominante na dificuldade que a criança apresenta, um ou outro profissional pode ser o mais indicado.

No entanto, nem sempre é fácil decidir-se pelo melhor encaminhamento. Por um lado, a identificação exata da dificuldade apresentada é bastante complexa.

Apesar desta dificuldade, uma avaliação cuidadosa de cada caso é imprescindível e dela dependerá a escolha do profissional adequado.

Um encaminhamento precoce maximiza a chance de sucesso do atendimento e poupa a criança do desgaste de passar de consultório em consultório. É preciso saber que muitas crianças sentem-se inferiorizadas por precisar de ajuda extra-escolar, e a passagem por vários especialistas acentuam a auto-imagem negativa que essas crianças acabam por desenvolver.

Souza (2000), considera que uma criança tenha distúrbio de aprendizagem quando:

- ✓ não apresenta um desempenho compatível com sua idade quando lhe são fornecidas experiências de aprendizagem apropriadas;
- ✓ apresenta discrepância entre seu desempenho e sua habilidade intelectual

O problema de aprendizagem não é devido a deficiências visuais, auditivas, nem a carências ambientais ou culturais, nem a problemas emocionais.

Desta forma, os fatores psicológicos tornam-se difíceis de serem trabalhados devido os professores não possuírem fundamentação teórica, suporte de um profissional da área e também por que é cobrado o vencimento do conteúdo programático. A história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão



pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados (Piaget, et. al, 1992).

Portanto, a escola deixa passar momentos significativos na vida das crianças em função de não terem como minimizar ou solucionar as dificuldades de aprendizagem oriundas de fatores psicológicos.

Alícia Fernandez em seu livro “A inteligência Aprisionada” traz uma visão global das dificuldades de aprendizagem, onde coloca a existência da articulação entre inteligência e desejo, entre família e sintonia. Ela diz:

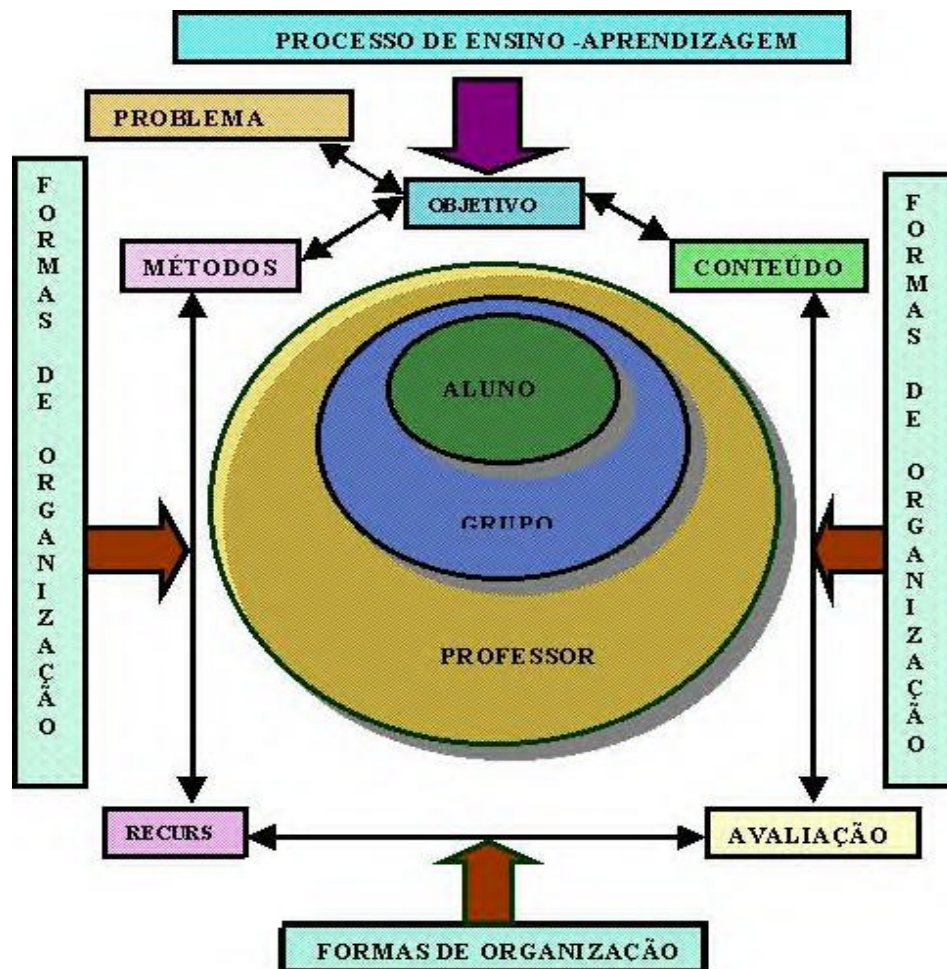
“... se pensarmos no problema de aprendizagem como só derivado do organismo ou só da inteligência, para sua cura não haveria necessidade de recorrer à família. Se, ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança ou no adolescente somente a partir de sua função equilibrada do sistema familiar, não necessitaríamos, para ser diagnóstico e cura, recorrer ao sujeito separadamente de sua família. Ao considerar o sintoma como resultante da articulação construtiva do organismo, corpo, inteligência e estrutura do desejo, incluído no meio familiar (e determinado por ele) no qual seu sintoma tem sentido e funcionalidade... é que podemos observar o possível *atrape* da inteligência.” (Fernandez, 1990, p.25).

É por levar em consideração também os efeitos emocionais que essas dificuldades acarretam, agravando o problema. Se seu rendimento escolar for ruim, a criança talvez seja vista como um fracasso pelos professores e colegas e até pela própria família.

Muitas dessas crianças desenvolvem uma auto-estima negativa, que agrava em muito a situação. É quando surgem os sintomas: notas baixas, falta de atenção, dificuldades ou lentidão.

A família procura entender os sintomas, para isso é preciso que os profissionais da educação reflitam, discutam sobre a relação da família na formação e manutenção do sintoma, a função do sintoma para a família e o que esse sintoma quer dizer. No relato dos professores os dados apresentados nos levam a analisar sobre a interferência dos conflitos familiares, religiosos e sociais.

FIGURA 1 - Relação entre diferentes componentes do processo ensino-aprendizagem



FONTE: Fernádes, Fátima Addine, 1998.

A integração de todos os componentes forma o sistema, neste caso o processo de ensino-aprendizagem. As reflexões sobre o caráter sistêmico dos componentes do processo de ensino-aprendizagem e suas relações são importantes em função do caráter bilateral da comunicação entre professor-aluno; aluno-aluno, grupo-professor, professor-professor.

### 3.3 O fracasso escolar

As crianças podem se atrasar no seu desempenho em um determinado estágio de seu percurso escolar. Pode ser por falta de interesse, ensino deficiente, perturbação emocional, aumento ou mudanças do programa escolar, como também exigências.

Fracasso é uma manifestação dos conflitos internos que podem aparecer sob a forma de negativa ou oposição escolar, inibição intelectual, alterações na conduta como, por exemplo, atitude agressiva contra professores e colegas. Existem diversos aspectos que podem influenciar no fracasso escolar e ou atraso escolar:

- ✓ falta de continuidade no ensino;
- ✓ mudança de escola;
- ✓ rotatividade de professores;
- ✓ frequência comprometida

Medeiros (apud Souza, 1998), enfatiza três variáveis que estão relacionadas com o sucesso e o fracasso escolar. São elas:

- ✓ contexto ambiental - em relação ao nível sócio econômico e as características familiares;
- ✓ contexto psicológico - em relação a organização familiar, nível de expectativas, ansiedade, agressão, auto- estima, atitudes de desatenção e não concentração, isolamento entre outros;
- ✓ contexto metodológico - o que é ensinado nas escolas e a sua relação com os valores como pertinência e significado com o fator professor e com o processo de avaliação em várias modalidades.

Perrenoud (2000, p.39) diz que:

"... a escola define o fracasso e o êxito de modo unívoco porque quer tomar de maneira unilateral, decisões legítimas. A escola tem portanto o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito; pois encaminha a criança para aula particular, atendimento individualizado extra classe ou a uma consulta médico pedagógica."

Os ciclos pedagógicos são oportunidades não só para combater o fracasso escolar, mas também para acelerar a profissionalização do ensino de professor e as mutações da escola.

"... há professores que lutam contra o fracasso escolar, comprometidos que são com trabalhos de equipe mas, por outro lado existem professores que vêem o fracasso escolar como fatalidade, ou seja, de forma apática se entregam ao desânimo e parecem, portanto, conformar com a situação (p.66)."

Tanto o êxito quanto o fracasso não são conceitos científicos a serem avaliados por alguém e esse julgamento deve, obviamente, ser sustentado pela instituição para decidir seleção, orientação e, conseqüentemente, certificação.

Neste contexto, verifica-se que a linguagem exerce um importante papel na educação formal, uma vez que a maior parte do que é ensinado nas escolas é transmitido através da apresentação oral pelo professor.

O aluno, por sua vez, para obter sucesso na escola, deve ter um domínio adequado das habilidades lingüísticas de escutar, falar, ler e escrever.

Desta forma, segundo Wells (in Cook-Gumperz, 1991), o aluno depende do que é apresentado pelo professor, de suas habilidades lingüísticas e também das oportunidades para entrar na negociação com o professor em relação ao significado e importância daquilo que supostamente deve aprender.

Para Bourdieu (cf. Soares, 1995), no entanto, uma relação de comunicação lingüística ou de interação verbal entre amigos, pais e filhos, professor e alunos, entre outros, não é simplesmente uma operação de codificação-decodificação ou de relevância do grau de domínio que cada um tem da linguagem, mas é, fundamentalmente, uma relação de força simbólica determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores determinadas pela posição de cada um na estrutura social, sua situação econômica, idade, sexo, prestígio profissional, dentre outros.

Dentro de uma relação de interação verbal, entretanto, muitos fatores influenciam e moldam o resultado da aprendizagem e algumas crianças experimentam dificuldades na escola. Atentando para este fato, Bernstein (in Domingos et al., 1986), afirma que tais dificuldades podem ser entendidas, a certo nível, como a confrontação entre ordens de significação, relações sociais e de valores diferentes.

Quanto a isto, Bourdieu, Wells e Bernstein concordam que, para melhor compreender a transição família-escola pela criança e os problemas decorrentes, é necessário observar com certa atenção o que ocorre no período que antecede ao ingresso na escola pela criança, isto é, na família. Esta fase, conforme cada autor, pode denominar-se socialização, familiarização ou contextualização primária.

Segundo Wells (in Cook-Gumperz, 1991, p.84), no que se refere aos anos que precedem a escola, a criança engaja-se em atividades de muitas espécies que surgem dentro das rotinas da vida diária em casa ou que ocorrem naturalmente como eventos ou situações de seu interesse. Em um grau maior ou menor, lembra

Wells, os adultos à volta da criança, seus pais, parentes e vizinhos, apóiam-na em sua busca por compreensão, mantendo seus interesses e proporcionando uma fonte de habilidades e informações à qual ela pode recorrer em momentos de necessidade.

Desta forma, os autores entendem que os problemas surgidos na transição família-escola se devem ao fato de que a criança entra em uma instituição que foi planejada para a finalidade específica de estender seus conhecimentos e habilidades em direções pré-determinadas, e ela se descobre em um ambiente social onde é uma entre muitas crianças a cargo de um único adulto, que tem a responsabilidade de assegurar que todas elas façam progressos em direção aos objetivos estabelecidos pela sociedade em geral.

Bourdieu, contudo, contrário às análises generalistas da questão, acrescenta uma abordagem macro-sociológica à relação entre educação e linguagem e ressalta a importância da estrutura social. Segundo ele, a aquisição do capital cultural e do capital lingüísticos considerados bens simbólicos legitimados e aceitos pela classe dominante, pode dar-se por familiarização ou por um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas.

Todavia, lembra Bourdieu (1992), se, no processo de interação verbal, a linguagem legítima é a das classes dominantes, os alunos pertencentes a essas classes chegam à escola em condições de usá-la, pois adquirem-na por familiarização em seu grupo social.

Portanto, considerando o êxito escolar como função do capital cultural e da propensão em investir no mercado escolar entende que as frações mais ricas em capital cultural e mais disposta a investir em trabalho e aplicação escolar serão aquelas que receberão a consagração e o reconhecimento da escola.

Por outro lado, os alunos pertencentes às camadas populares que adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, não-legítima, e por isso, não dominam a linguagem da escola, nem para compreender nem para se expressar, não dispõem do capital lingüístico escolarmente rentável (cf. Soares, 1995), e conseqüentemente, estão mais propensos ao fracasso escolar.

Bernstein, tal como Bourdieu, analisa a questão com base sociológica, desta vez, em macro e micro nível, e explica que “nas sociedades contemporâneas, as agências básicas de socialização são a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho; e é através destas agências -- e em particular por meio das relações entre

elas, que se vão manifestar as várias ordenações da sociedade (in Domingos et al., 1986, p. 90).” E, mesmo em se tratando da socialização na família, lembra Bernstein, não se pode esquecer que a focagem e a filtragem da experiência da criança na família são, em larga medida, um microcosmo das ordenações macroscópicas da sociedade.

É importante ressaltar então que, para Bernstein, entre os fatores sociológicos que na família afetam as realizações lingüísticas críticas para a socialização, é a classe social que tem uma influência mais formativa sobre os procedimentos dessa socialização. Assim, a estrutura de classe influencia os papéis sociais do trabalho e da educação, levando as famílias a estabelecerem entre si uma relação especial e deixarem penetrar profundamente a estrutura experiencial de vida na família.

Na compreensão do processo de socialização no interior da família, Bernstein (in Domingos et al., 1986, explica que, através de um processo de contextualização primária que ocorre na família e no grupo de amigos, a criança adquire procedimentos e realizações que lhe permitem receber e oferecer comunicação apropriada.

E essas realizações estão, ao nível da contextualização primária, incorporadas nos contextos locais que lhes dão significância e significados legítimos e têm uma estrutura subjacente determinada diretamente pela classe social. Isto é, a criança compreende os significados da linguagem antes mesmo que possa falar, e a forma lingüística, presente durante a socialização familiar, orienta-a numa determinada direção que, uma vez dada, é progressivamente reforçada. As implicações dessa direção multiplicam-se e vão modificando sutilmente as experiências cognitivas, afetivas e sociais da criança. Assim é que, a forma de expressão lingüística torna-se uma condicionante poderosa do que é aprendido e como é aprendido e, portanto, influencia a aprendizagem futura.

Considerando que a experiência diária informal, a comunicação diária no interior da família e do grupo de amigos, cria procedimentos e realizações fundamentais para a educação formal, na transição da família para a escola, afirma Bernstein (in Domingos et al., 1986), que, se a criança estiver sensibilizada para o sistema de comunicação da escola e, por isso, para as suas ordens de aprendizagem e de relação, a experiência escolar será de desenvolvimento simbólico e social, ou seja, haverá uma elaboração da sua identidade social.

Se, pelo contrário, a criança não estiver sensibilizada para o sistema de comunicação escolar, a experiência escolar será de mudança simbólica, ou seja, haverá mudança de identidade social.

Analisando o papel da escola para as diferentes classes sociais, o autor explica, primeiramente, que a escola é uma instituição em que cada aspecto no presente está perfeitamente ligado a um futuro distante e tem como meta apoiar o desenvolvimento da consciência do eu e a diferenciação ou discriminação cognitiva e afetiva e desenvolve e encoraja relações mediatas. Porém, o que acontece é que a escola apela para significados universalistas em contextos retirados do mundo simbólico da classe média. Entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos pode existir uma descontinuidade cultural baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes: o da família/comunidade/escola.

Assim, muitas crianças da classe trabalhadora, quando entram para a escola, estão a penetrar num sistema simbólico que não lhes oferece qualquer ligação com a sua vida familiar e comunitária e podem vir a fracassar no seu processo de aprendizagem.

A relação entre indivíduo, sociedade e educabilidade é discutida com base nos diversos autores, levantando-se a seguinte questão: Será que algumas crianças são mais bem equipadas lingüisticamente do que outras, orientadas pela família, para obterem diferentemente os benefícios oferecidos pela escola?

Com o intuito, então, de compreender, com um pouco mais de profundidade e de amplitude, a transição família-escola pelas crianças, busca-se analisar, através de um enfoque sociológico da linguagem, as formas de controle simbólico exercido pelas mães no processo de socialização inicial da criança e suas implicações sobre o desempenho escolar de seus filhos.

Em estudo empírico sobre a interação pais e filhos, Wells (1992, p.96), observou que:

"... as conversas iniciais entre pais e filhos limitam-se quase que inteiramente ao aqui e agora da atividade em curso. Um dos objetivos da escolarização formal é ampliar os horizontes da criança, levando-a, entre outras coisas, a situar o presente no contexto temporal do antes e do depois, e a considerar tanto o mundo possível e hipotético, como o mundo real da experiência do momento."

Nessa perspectiva, a relação e a contradição entre linguagem e desempenho de crianças de diferentes classes sociais obrigam as pessoas a um retorno às teorias que tratam da transmissão e aquisição da linguagem durante a socialização na família e de suas repercussões na aprendizagem escolar da criança.

Primeiramente, é necessário entender as causas da maior reprovação de crianças da zona urbana quando estas são mais orientadas ao uso de uma linguagem elaborada do que as crianças da zona periférica.

Wells (1992), não apresenta explicações para tal, defendendo apenas que o choque cultural vivenciado pela criança na transição família-escola poderá ser diminuído se estratégias de solução de problemas que foram adquiridas em casa puderem ser capitalizadas na escola e se os estilos de interação com os adultos que serviam bem em casa, puderem continuar sendo utilizados a serviço da aprendizagem na sala de aula.

Bourdieu (cf. Soares, 1995), por outro lado, ao tratar do papel/função da escola em relação às diferentes classes sociais, explica que a escola exige de todos os alunos que cheguem a ela trazendo algo que ela mesma não se propõe a dar, e que só as classes dominantes podem trazer. Com base nas palavras do autor (1992, p.307) a escola:

"... eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante."

Agindo desta forma, a escola está, segundo Bourdieu, cumprindo a sua função de manter e perpetuar a estrutura social, a discriminação entre as classes, as desigualdades e a marginalização. A negação do capital lingüístico escolarmente rentável aos alunos das classes dominadas tem, portanto, para Bourdieu, a função de colaborar para a perpetuação das relações assimétricas.

Entende-se assim que, com base na visão de Bourdieu, independentemente do fato das crianças pertencerem à zona urbana e serem mais orientadas para uma linguagem elaborada do que as crianças da zona periférica, tão somente pelo fato do índice de reprovação dos alunos da zona urbana estar concentrado naqueles cuja orientação lingüística é menos elaborada, deve-se ao fato das escolas da zona urbana reprovarem aqueles que não possuem o capital cultural e lingüístico por elas



requisitadas. Agindo desta forma, a escola separa e perpetua a discriminação daquelas crianças que, independentemente de sua origem social, não possuem o capital lingüístico e cultural que deveriam ter adquirido na família.

Ainda tentando compreender porque o índice de reprovação é maior na zona urbana onde existe maior concentração de mães, cuja orientação lingüística de seus filhos é mais elaborada, retornou-se também à teoria de Bernstein, que trata da relação entre linguagem, classe social e educabilidade.

Bernstein (1996), defende, de um lado, que as relações de classe regulam a estrutura de comunicação na família e, portanto, a orientação de codificação sócio-lingüística inicial da criança, e de outro, que as relações de classe regulam as formas de transmissão dos códigos lingüísticos através da educação formal, e, portanto, as formas de realização na escola pela criança.

Assim, as duas agências de controle social, ou seja, a família e a escola, e neste sentido, afirma que as diferentes formas de relação social existentes na escola e na família entre a classe média e a classe trabalhadora caracterizam formas distintas de uso da linguagem.

As diferenças entre a linguagem e a aprendizagem resultam da diferenciação nas formas de relação de classe, sendo necessário entender os resultados divergentes no uso da linguagem pelos pais de uma mesma zona. Primeiramente, as escolas públicas têm atendido, de um modo geral, às classes mais desfavorecidas da sociedade, independentemente de sua localização: urbana ou periférica.

Não se pode negar, no entanto, que a zona urbana tem algumas vantagens estruturais (tais como transporte, asfalto, serviços, dentre outros) em contraste à zona periférica, o que permite verificar que as escolas da zona urbana atendem a uma população economicamente um pouco mais favorecida do que as escolas situadas na zona periférica.

Compreende-se que o índice de reprovação na zona urbana é em decorrência de sua população ser constituída pela classe trabalhadora, apesar de algumas vantagens de condições estruturais da zona urbana em relação à zona periférica.

Neste sentido, a reprovação de algumas crianças da zona urbana é explicada pelo fato de que, indiferente à origem social, o que conta é a experiência diária formal, a comunicação diária no interior da família e do grupo de amigos que cria procedimentos e realizações fundamentais para a educação formal, conforme definição de Bernstein (in Domingos et al., 1986).

Isto quer dizer que as diferenças internas na própria zona urbana são decorrentes das diferenças nas formas de socialização da criança pela família.

E olhando pelo lado da criança, segundo o autor, uma vez que as escolas não são feitas para estas crianças orientadas ao uso de uma linguagem menos elaborada, cria-se uma descontinuidade entre as ordens simbólicas da escola e as da criança, e, conseqüentemente, uma experiência desnorteante e potencialmente danificadora, isto é, a da reprovação.

Transpondo para o caso das escolas da zona periférica cujo índice de aprovação é bastante elevado, embora as crianças dessas escolas são predominantemente orientadas pelos pais ao uso de uma linguagem menos elaborada Bourdieu (1983, p. 82), esclarece que isto pode se dar em função de que em alguns grupos escolares com predominância popular, as crianças das classes populares podem impor a norma lingüística de seu meio. Nesse caso, é possível entender que nas escolas da zona periférica há uma predominância da linguagem não-legítima ou menos elaborada.

Finalmente, a questão do alto índice de reprovação de crianças da zona periférica cuja orientação da mãe encontra-se classificada na categoria cognitivo-racional é considerada como de nível mais elaborado da linguagem.

Esta análise leva-nos a compreender, de um lado, que, embora exista uma tendência ao uso de um tipo de linguagem ou outro conforme a classe social, como lembra Bernstein (in Brandão, 1985), não é o caso de todos os pais de uma classe que agem de uma mesma forma. Neste sentido, entende-se que é possível encontrar nas zonas periféricas crianças com orientação do tipo mais elaborado da linguagem.

Em síntese, no que se refere à zona urbana, é possível perceber a existência de uma discriminação de crianças que não trazem de sua socialização inicial uma linguagem legítima ou aquela requerida pela escola.

Por outro lado, no que se refere à zona periférica, pode-se observar uma possível predominância do uso de uma linguagem não-legítima ou menos elaborada e uma discriminação das crianças orientadas ao uso de uma linguagem mais elaborada.

Tanto a discriminação de crianças que não possuem o capital lingüístico e cultural legítimo por parte das escolas urbanas, assim como a predominância de uma linguagem não-legítima ou menos elaborada pelas escolas da zona periférica eximindo-se da transmissão e desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada,

parece uma forma perversamente dissimulada de marginalização e de exclusão da classe trabalhadora frente à uma educação capaz de fornecer condições igualitárias de desenvolvimento e de formação humana. Neste sentido, não se pretende defender a transmissão de uma linguagem legítima pela escola, porém, não se pode inadvertidamente deixar passar a importância da linguagem trazida pela criança na transição da família para a escola e o papel da escola no controle simbólico exercido através da interação verbal sobre a formação da consciência das crianças.

### 3.3.1 A educação especial

“Faça o necessário, depois o possível e de repente você fará o impossível.” (São Francisco de Assis)

A criança especial tem desenvolvimento cognitivo. Muitos estudiosos assim o afirmam. O desenvolvimento mental é, em si, a finalidade própria de qualquer sistema educacional. A criança especial é gente. O seu processo de aprendizagem é uma parte educacional, e não uma ação à parte dele. Ela tem o direito à educação e à reabilitação, que cabe a todos os seres humanos com alguma deficiência, sem exceção. Educá-los e reabilitá-los é uma luta pelos direitos humanos que se deve impulsionar com abnegação e determinação. O indivíduo deficiente está aberto a modificabilidade do potencial habilitativo e cognitivo.

Aprender a aprender é possível nos deficientes. Por mais condições adversas que se levantem, o organismo humano é um sistema aberto e sistêmico e, como tal, a inteligência só pode ser concebida como um processo interacional, flexível, prático, dinâmico e auto-regulado.

Neste contexto, a formação do professorado deve-se orientar para uma permanente interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação em exercício, sendo encarada como um meio de mudança e de renovação, tornando-os um agente de transformação.

Busca-se, hoje, colocar em evidência a EE - Educação Especial a partir do princípio que é urgente diminuir a diferença entre a educação regular e a educação especial.

A Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, capítulo V, da Educação Especial diz:

Art. 58. Entende-se por EE, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Parágrafo 1. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Parágrafo 2. O atendimento educacional será feito em classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Antes de entrar no mérito da EE é necessário fazer um breve histórico das tendências que norteiam a nossa prática pedagógica.

A escola, instituição encarregada de preparar as novas gerações para sua função social, se insere num contexto que não se reduz ao estritamente pedagógico. Contexto este que está condicionando às estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes que configuram concepções diferentes do homem e da sociedade, evidenciando logicamente, os antagonismos de classes.

A prática educativa é um processo social amplo constituído por um complexo de atividades envolvendo as representações sociais com o objetivo de construir condutas sociais adequadas a uma sociedade cada vez mais democrática, mais justa e mais igualitária. O modo como se ensina os conteúdos, as técnicas adotadas, o modo de avaliar estão condicionados não só ao processo pedagógico, mas também às estruturas sociais vigentes.

Os professores, de modo geral, baseiam seu trabalho nas prescrições pedagógicas que aprenderam, consolidadas pelo bom senso e transmitidas pelos mestres veteranos no magistério, mas existem aqueles interessados em trabalhos docentes inovadores mais conseqüentes, capazes de perceberem o sentido amplo das práticas pedagógicas e questioná-las à luz da realidade. Há, outros, porém, que se apegam aos modismos sem o devido cuidado.

De um modo geral, o que se estuda nos cursos de licenciatura não corresponde às situações de sala de aula, portanto, torna-se difícil para os professores formarem uma visão real do que irão enfrentar na sua prática pedagógica.

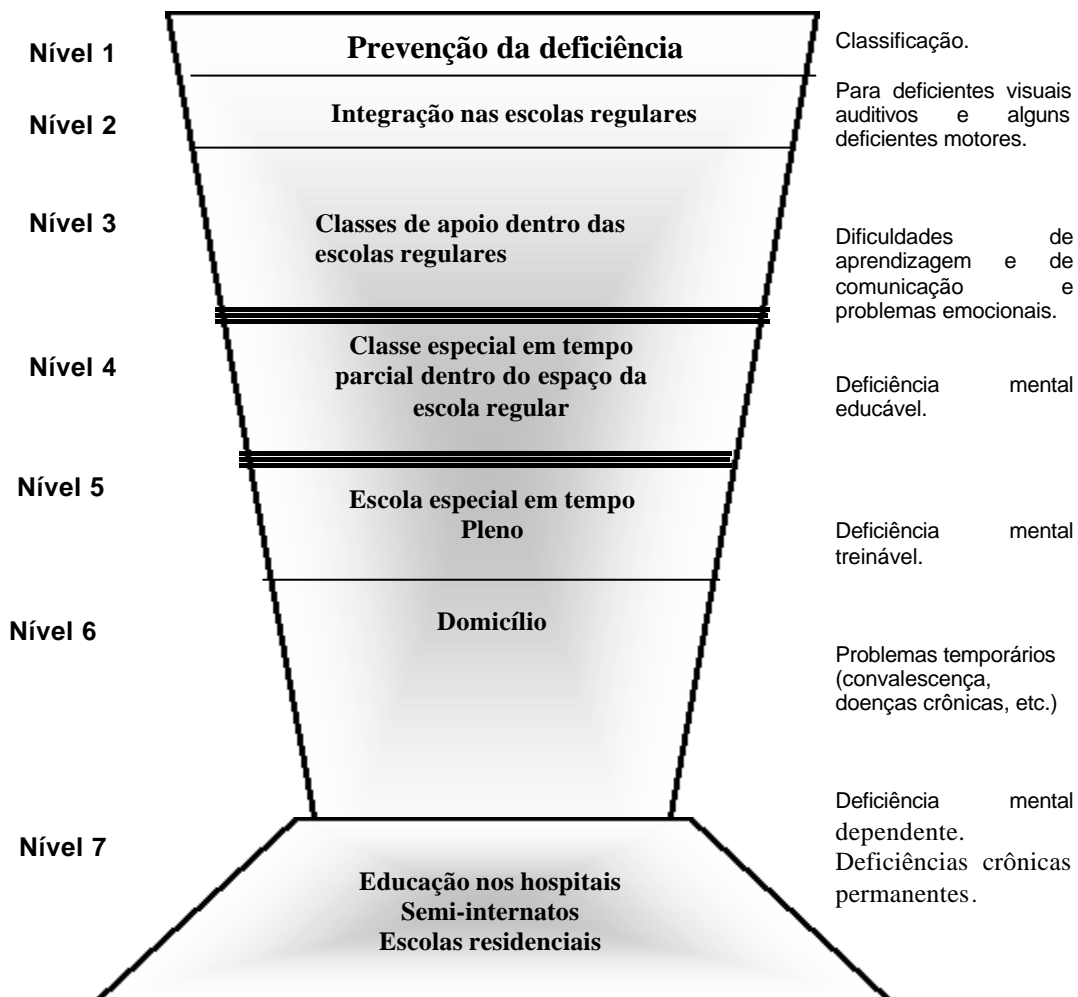
### 3.3.1.1 Educação, educação especial e integração

Mestre em ciências de educação, doutor em educação especial e reabilitação, Fonseca (1995), procura, dentro de uma perspectiva de sensibilização, responder a

uma necessidade no campo da EER - Educação Especial e da Reabilitação, isto é, assumir a educação e a reabilitação total dos seres humanos diferentes, que representam 10% da população.

Segundo Fonseca, as medidas que decorrem da definição e classificação científicas da deficiência não podem desintegrar-se das medidas educacionais que lhes devem ser concomitantes. A Figura n 2 mostra, vários modelos de níveis de aprendizagem e os serviços de educação especial têm sido apresentados.

FIGURA 2 - Níveis de aprendizagem e os serviços de educação especial



FONTE: Fonseca, Vitor. Educação Especial, 1995.

É fundamental ter professores de ensino especial integrado no ensino primário e no ensino secundário para facilitar a integração. Dentro da escola, os professores de

avaliação devem permitir ao professor a noção de fatores psicossociais da classe e a noção de fatores neuropsicológicos da aprendizagem.

O diagnóstico e as intervenções devem ser rigorosamente avaliados, pois assim poder-se-á saber se os mesmos têm sido ou não adequados e eficientes e se os processos de seleção e de observação obedecem ou não a critérios fundamentados.

Na abordagem da integração da criança, Fonseca, sustenta que a integração das crianças deficientes tendem de aumentar de ano para ano. Todas as crianças deficientes poderão ser educadas em escolas normais, naturalmente sujeitas a determinadas qualificações e avaliações. As formas de integração devem ser de várias ordens: criação da EE no local da educação normal (unidades de educação especial – UEE – dentro das escolas já existentes); integrar os deficientes na comunidade dos não-deficientes.

A integração é o combate mais adequado à institucionalização de deficiência e ao ceticismo e pessimismo educacional, implicando sempre um benefício imediato educacional e social para a criança deficiente; deve ser pensada no nível social antes e depois da escola; implica naturalmente uma seleção de crianças com potencial de aprendizagem normal e com maturidade sócio-emocional mínima. A integração implica na utilização dos recursos de toda a sociedade, no sentido de desenvolver e reabilitar as crianças especiais, para que sejam adultos felizes e independentes.

Ao concluir esse aspecto, o ensino especial tem de merecer atenção através da criação da regulamentação adequada e de análises criteriosas, evitando especulações lucrativas, chocantes ou instituições-depósito. A orientação vocacional é importante e necessita ser bem-equacionada para os deficientes.

### 3.3.2 Criando ambientes de aprendizado para a EE da criança

Valente (1983), analisa as disfunções intelectuais nas crianças especiais tanto do ponto de vista teórico, como prático. Para ele, a maioria dos estudos descritos na literatura tendem a tratar a população de crianças portadoras de uma determinada deficiência como um grupo homogêneo, ao invés de descrever os indivíduos em detalhe. Estes estudos tendem a ser setoriais ao invés de longitudinais e produzem resultados que distorcem a problemática da referência intelectual destes indivíduos.

Uma razão para o subdesenvolvimento intelectual é a lesão cerebral, que pode impedir aprendizado e afetar a capacidade de reter a informação.

Entretanto, antes de averiguar o tipo de lesão cerebral e que tipo de deficiência intelectual o deficiente apresenta, não se deve deixar que a possibilidade de lesão cerebral impeça de tentar novas abordagens educacionais a fim de ajudar a criança a melhorar sua performance cognitiva.

Outra razão para o subdesenvolvimento intelectual comumente encontrado nas crianças, segundo ele, pode ser a super proteção que elas recebem das pessoas que lidam com elas. Isto coloca o deficiente numa posição confortável uma vez que eles têm outras pessoas fazendo coisas para eles.

Sua proposta é de criar ambientes de aprendizagem que disponham de ferramentas apropriadas de modo que as crianças especiais possam iniciar e controlar as atividades que eles desejam desenvolver. Antes de ignorar ou superproteger estas crianças, deve ser desenvolvido meios de entender a natureza de suas deficiências como suas capacidades. Somente assim pode-se conhecer o potencial e a deficiência intelectual de cada criança.

As idéias fundamentais de Valente são: primeiro é possível e desejável criar ambientes de aprendizagem de modo que o indivíduo deficiente tenha a oportunidade de desenvolver atividades que estão diretamente vinculadas às suas habilidades intelectuais.

Segundo, a possibilidade de aprender sobre os diferentes domínios, de aprender sobre pessoas, e de aprender sobre eles próprios pode mudar a maneira como as crianças deficientes se vêem a si próprios, e a maneira como eles são vistos por outras pessoas. O ambiente de aprendizado tem dois ingredientes, pessoas e materiais, incluindo o computador.

A idéia que as crianças são construtoras de seu próprio conhecimento foi proposta por Piaget, que observou que crianças aprendem a falar e aprendem conceitos espaciais necessários para se locomoverem no espaço, sem qualquer ensino formal, sem qualquer currículo. Entretanto, a idéia de que as crianças têm a capacidade de construir seu próprio conhecimento nos coloca diante de um problema interessante: certas formas de aprendizado não acontecem de maneira natural.

Outra explicação é oferecida por Papert (1980), é de que as crianças são construtoras do conhecimento, elas necessitam de materiais para construir, materiais que são encontrados no ambiente onde vivem.

O ambiente de aprendizado que Papert propõe é o ambiente Logo. O Logo é a linguagem de computador que permite o desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem.

### 3.3.3 A integração como filosofia educacional

Fonseca (1995), assevera que a integração é uma preocupação humana, necessitando antes de tudo, de respostas humanizadas que obviamente se refletem e refletirão no presente e no futuro e seres humanos. Quando se fala em integração, quer dizer interação, isto é, interação entre os deficientes e os não-deficientes. Só quando se atinge uma interação constante entre os deficientes e os não-deficientes se pode falar numa política educacional de integração.

A integração para ele compreende em:

- ✓ um valor constitucional que em si deve consubstanciar a aceitação da diferença humana;
- ✓ alarga as oportunidades educacionais;
- ✓ tende a modificar a essência e a estrutura da própria escola;
- ✓ a escola na perspectiva da integração tenderá a adotar a filosofia da heterogeneidade;
- ✓ uma viagem de retorno, isto é, pretende restituir à criança deficiente a classe regular;
- ✓ inovação, arte e uma ciência da individualização do ensino.

O processo ensino-aprendizagem é muito mais complexo do que se pode parecer à primeira vista. A individualização, como sinônimo de um processo de integração, reúne, simultaneamente, novas atitudes, novos processos de instrução e novos processos de interação e de esforço.

A integração pretende, no fundo, como arte da individualização do ensino, contornar as dificuldades, ou melhor, compensar as partes fracas do educando, tendo sucesso se todo sistema de ensino mudar. Torna-se necessário criar serviços



adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação, intensificar a inovação dos processos de formação dos professores. Se a integração for uma realidade, adotando um processo de mudança, as classes especiais desaparecerão e a segregação e a discriminação pertencerão à história, devendo isto ser um desafio à comunidade. Com a integração, o sistema de ensino servirá a toda a população escolar, introduzirá modificações, reexaminará os valores e os objetivos da educação, proporcionando mais sucesso a mais crianças, avaliará e preservará semelhanças e diferenças dos diversos valores culturais. A integração implica numa mudança drástica do sistema de ensino:



FONTE: Fonseca,Vitor. Educação Especial, 1995.

A integração é, em suma, educar as crianças deficientes nas classes não-deficientes. É um todo, que exige um sistema aberto de suporte, que forneça permanentemente a contribuição de especialistas, apoiada em recursos e estratégias de instrução acrescidas de práticas pedagógicas eficazes.

Neste contexto, a integração como filosofia educacional e social, vai exigir que os deficientes passem a estar cada vez mais perto da vista e perto do coração. A mudança é urgente, possível e humanamente necessária.

### 3.3.4 Princípios e conteúdos da formação dos professores do EE

Esta temática, segundo Fonseca (1995), apresenta um modelo de formação dinâmico e sistêmico, com caráter de permanentemente atualizado, sendo de importância vital, quer no plano científico, quer no plano pedagógico. A formação permanente deve, em suma, caracterizar a formação em exercício.

A formação de professores encarada como uma unidade sistêmica de um sistema de ensino mais global deveria ser um meio de mudança e de renovação.

A inovação do ensino tem de ser encorajada nos centros de formação, e não nas suas estruturas administrativas. Os professores passam a ser agentes de formação e não meros recipientes.

Caberia a eles a mudança e o desenvolvimento do seu próprio processo de formação e do seu envolvimento profissional. Produzir-se-ia um contínuo desenvolvimento dos atributos dos professores através de opções de processos de aprendizagem e formação mais independentes e cooperantes.

Os professores ou educadores, que desejam optar pela EE, devem demonstrar as suas competências pedagógico-profissionais no ensino regular. Só com professores prestigiados no ensino regular se poderá caminhar para uma melhor eficácia e competência no ensino especial, daí a relevância desta condição prévia.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No decorrer dos trabalhos de pesquisa levados, a efeito e já expostos de forma descritiva anteriormente, foram feitos levantamentos na literatura pertinente e aplicados vários questionários aos diversos setores envolvidos.

A análise dos resultados das questões colocadas levam a constatações e interpretações que serão explícitas a seguir.

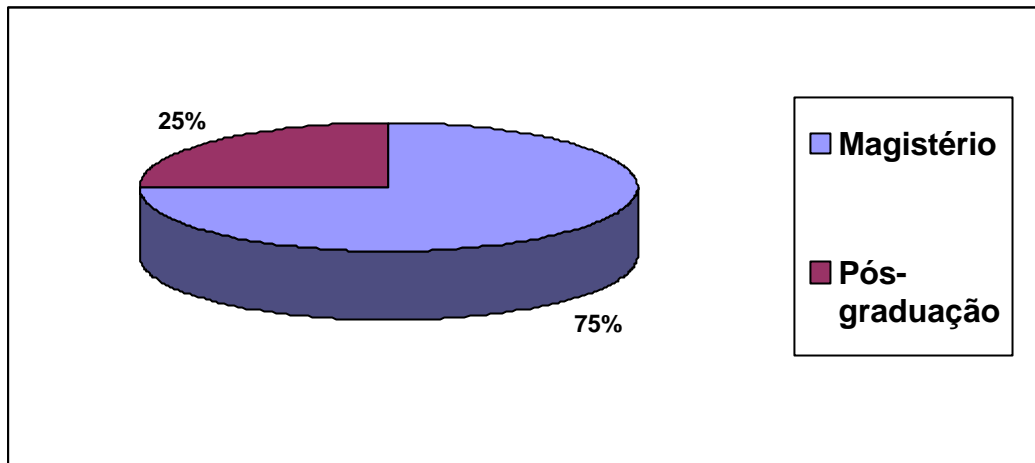
Na E.E.B.L, 75% dos professores não possuem o 3º grau, sendo que somente 25%, possuem graduação em pedagogia e pós-graduação, contrariando o proposto no artigo 62, da LDB: " A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação infantil e nas quatro primeiras séries de ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal." Essa inadequação contraria o ponto de vista de alguns autores,, como por exemplo, Perrenoud (2001 p.25), quando afirma: " o professor profissional é uma pessoa dotada de competências específicas e especializadas, com base em conhecimentos racionais reconhecidos, oriundos das ciências legitimadas pela Universidade".

Algumas das situações levantadas podem estar na raiz da necessidade de ajuda buscada pelos professores, junto ao LEP, na tentativa de compensar suas carências no trato com as crianças portadoras de limitações de aprendizagem, apoiando-se no trabalho interdisciplinar Faculdade x Escola Estadual.

A ausência da rotatividade dos professores é um dado considerado relevante pelos diretores das unidades que o consideram um dos vilões do fracasso escolar, retratados em diversas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Esse emperramento na engrenagem fica demonstrado no GRAF. 1, que representa o tempo de permanência operacional dos quatro professores entrevistados, constando-se que um atua a menos de cinco anos, dois acima de dez anos e o outro entre seis e dez anos.

Gráfico 1 - Formação acadêmica



Fonte - Pesquisa da autora, 2001.

O investimento do Estado e da Escola na capacitação dos professores esvai-se quando, antes de proporcionar resultados, esses professores são designados para outras escolas e localidades.

Essa interferência promove um descompasso no trabalho em detrimento da continuidade funcional do processo ensino - aprendizagem.

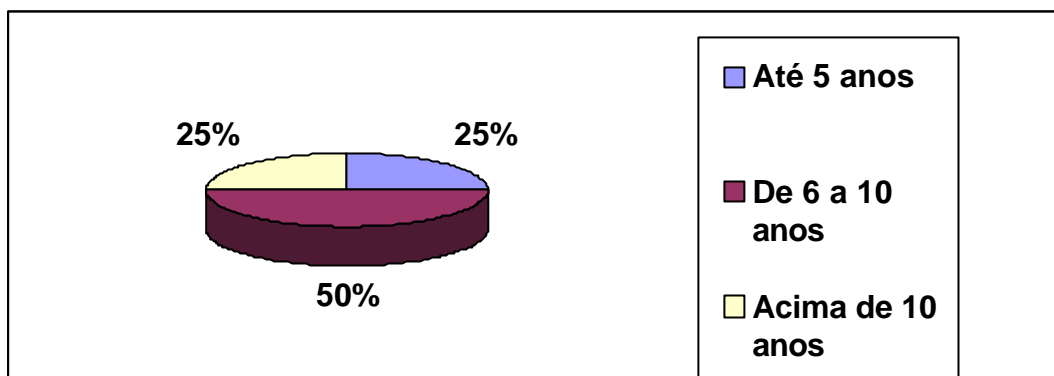
No ato da designação dos profissionais da educação, cursos de capacitação, realizados pelo governo são contados como créditos.

Em Minas Gerais, foi promulgada uma lei que obriga os professores a participarem de encontros semanais, PROCAP - Programa de Capacitação de Professores, - tendo como facilitadores, professores da rede, treinados pela Universidade Federal de Viçosa - MG. Esses encontros têm como objetivo o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento, focalizando as dificuldades apresentadas pela própria unidade escolar.

O número de alunos por turma, demonstrados no GRAF. 2, é adequado para o desenvolvimento de um trabalho significativo, considerando que a lotação máxima prevista em lei para as séries iniciais do ensino fundamental é de 35 alunos por turma. Estes dados confirmam o pensamento de Perrenoud.

Um professor de ensino fundamental passa de vinte a trinta horas por semana entre seus vinte e vinte e cinco alunos.(Perrenoud 2001, p.67).

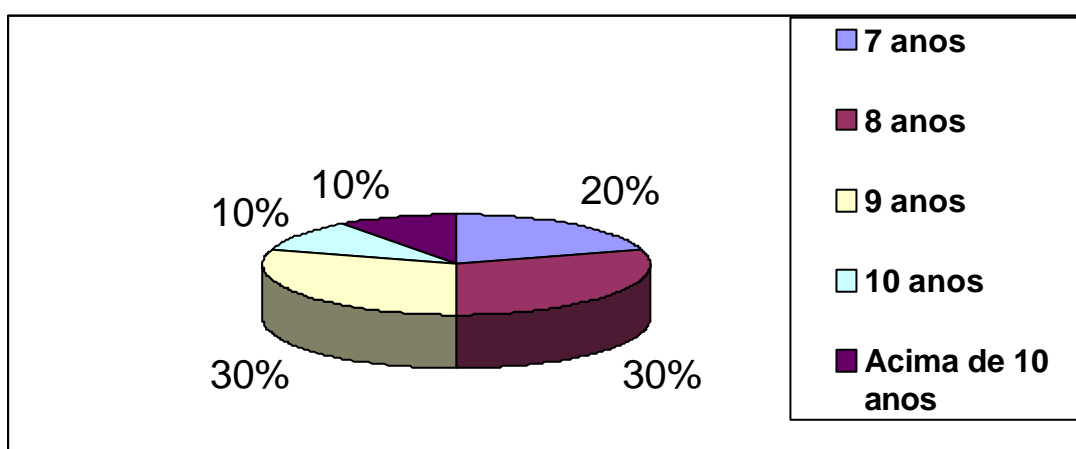
Gráfico 2 - Tempo de trabalho na escola



Fonte - Pesquisa da autora, 2001.

Analisando os dados representados no GRAF. 3, que informa sobre a relação faixa etária x série, podemos observar que não há retenção ou repetição em nenhuma das etapas do ciclo.

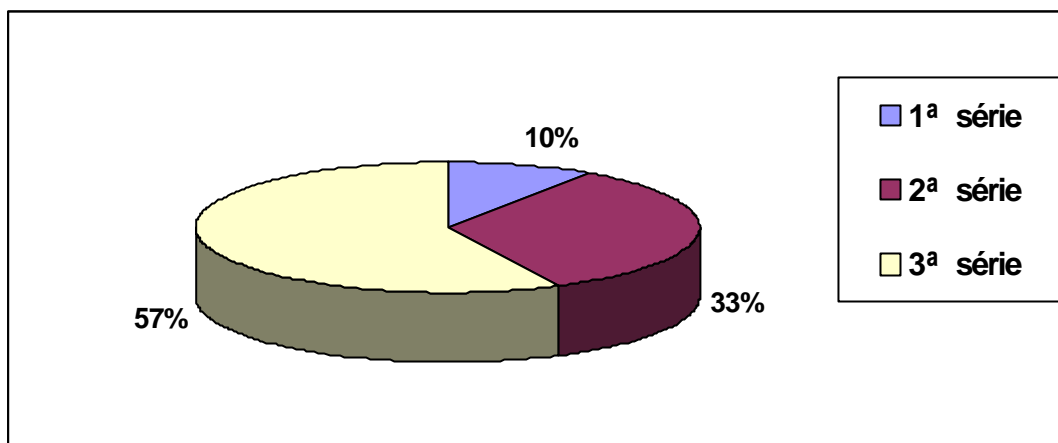
Gráfico 3 - Idade de alunos por série



Fonte - Pesquisa da autora, 2001.

Provavelmente, a grande maioria dos estudantes não repetiu ou esteve retido em nenhuma etapa do ciclo, embora apresentem dificuldades em relação ao ensino - aprendizagem como pode ser comprovado nos GRÁF. 4. A 3ª série, ou seja, o ciclo, apresenta um percentual elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Gráfico 4 – Dificuldade de Aprendizagem



Fonte - Pesquisa da autora, 2001.

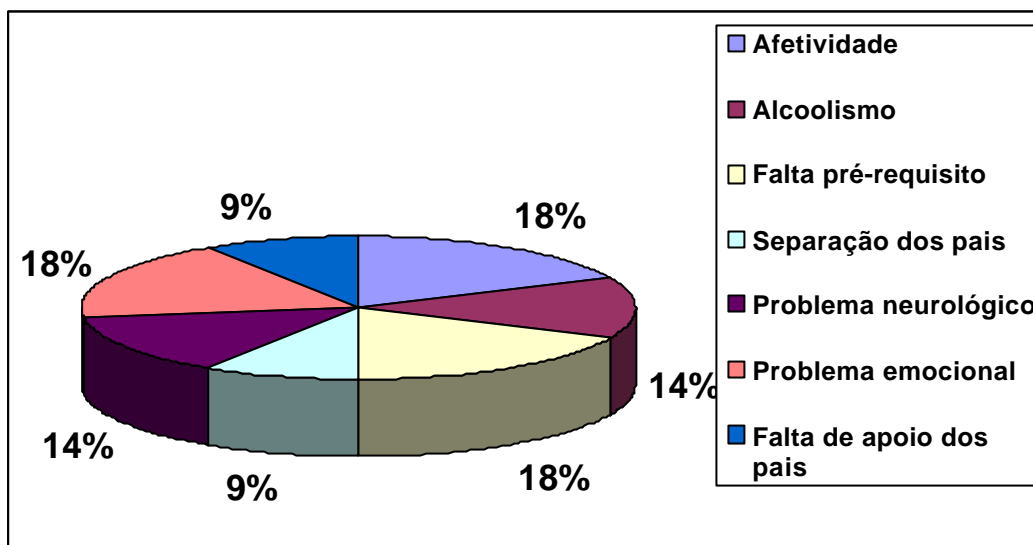
Fonseca (1995) enfatiza que os problemas emocionais podem constituir causas de distúrbios. Fatores como a atitude dos pais ausentes, desinteressados, pouco envolvimento familiar e a monotonia dos estímulos contribuem significativamente no comprometimento do processo ensino - aprendizagem.

Especificamente, na escola pesquisada, destacam-se dificuldades, que podem estar vinculados ao contexto acima abordado, os problemas com o domínio da leitura e da escrita; afetividade; falta de pré-requisitos. Na base de estruturação familiar, estão o alcoolismo, a pobreza e problemas de caráter neurológicos, que transparecem em 14% das respostas.

Ampliando a posição de Fonseca, Medeiros (apud Souza, 2001), os fatores relacionados com o fracasso e o sucesso são: contexto ambiental, contexto psicológico e o contexto metodológico.

Os dados pesquisados na Escola em questão, sob essa ótica, apontaram os resultados que compõem o GRAF. 5, no que tange, de forma mais específica, à área das dificuldades observados na leitura e na escrita.

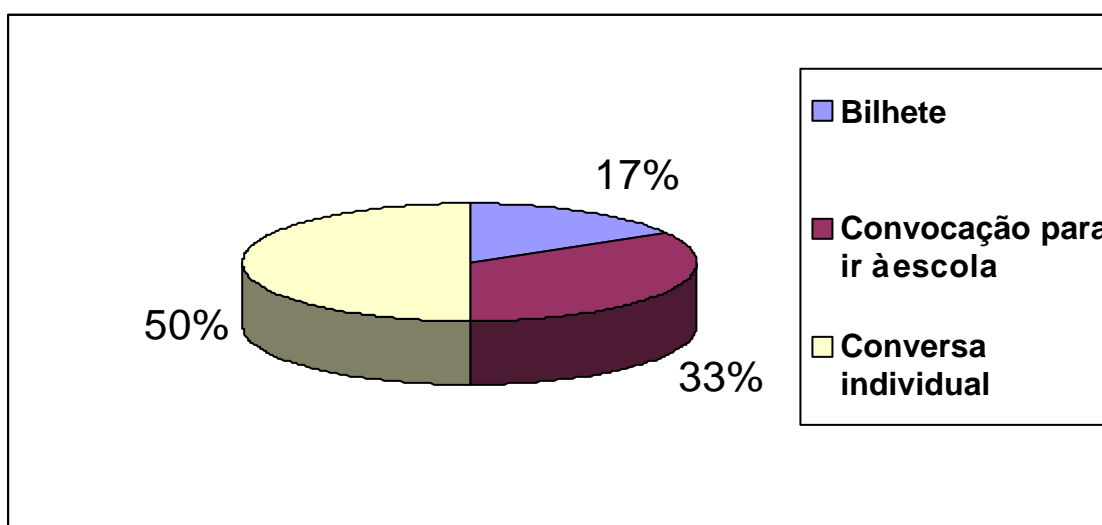
Gráfico 5 - Áreas relacionadas com dificuldades de leitura e escrita



Fonte - Pesquisa da autora, 2001

A análise de dados do GRAF. 6 mostra que o meio de comunicação entre a escola e os pais mais utilizado, 50%, é a conversação individual, o que demonstra que, a maioria dos pais preferem manter a sua privacidade diante de qualquer problema a ser resolvido. Destaca-se também a convocação dos pais para ir à escola, 33% das respostas.

Gráfico 6 - Meio de comunicação com os pais



Fonte - Pesquisa da autora, 2001.

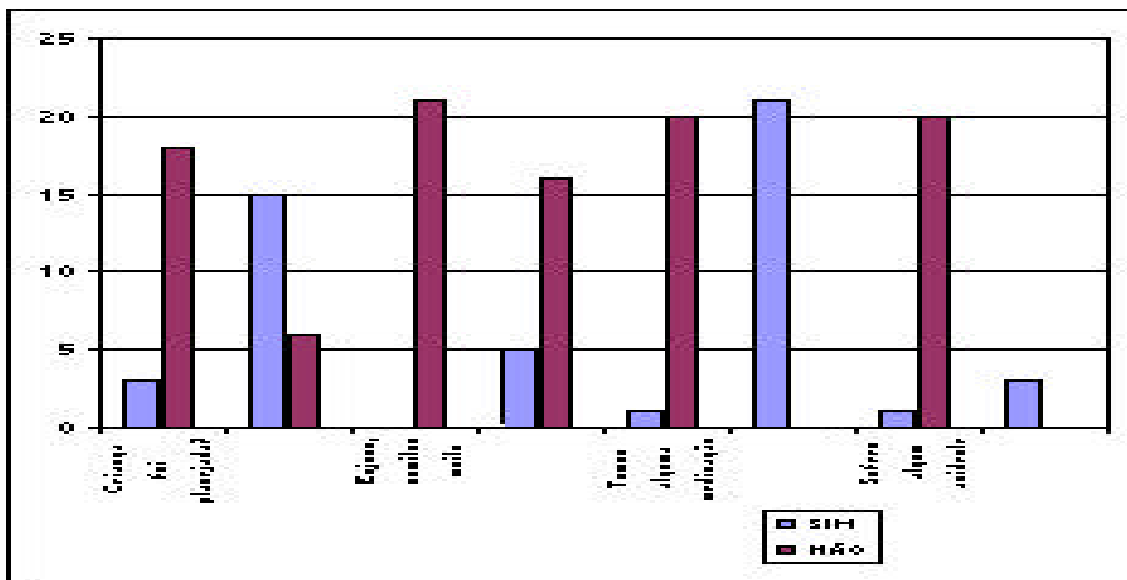
#### 4.1 Sobre a pesquisa com os familiares

É importante salientar que nem todos os itens foram analisados, não porque não eram importantes, ao fato de não pertencerem ao grupo com dificuldades de aprendizagem. (Apêndice nº 1)

As causas sensoriais, um dos critérios citados para identificar as causas das dificuldades de aprendizagem, não foram contempladas na pesquisa, em razão da Prefeitura Municipal de João Monlevade desenvolver um projeto em todas as escolas, tanto da rede Municipal, quanto da rede Estadual com testes de acuidade visual e auditiva.

A maioria das mães entrevistadas não planejou o nascimento do filho, sendo que três delas procuraram assistência de ginecologista após o 4º mês de gestação e uma delas após o 7º mês, conforme apresentado no GRAF. 7. Uma das mães relatou que fez uso do medicamento Celestamina, não como objetivo de abortar o feto, mas devido às dores nas costas e na cabeça, e também por desconhecer que se encontrava em estado de gestação.

Gráfico 7 - A gestação



Fonte - Pesquisa da autora, 2001.



Das mães entrevistadas, uma teve o filho na pré- adolescência aos 13 anos de idade e quanto aos pais a idade oscila de 17 aos 18 anos no período da primeira paternidade. Muitos encontram-se hoje separados, por não ter dado certo o relacionamento ou pelo companheiro ter se envolvido em tráfico de drogas e encontrar-se preso ou ainda por não assumir a paternidade.

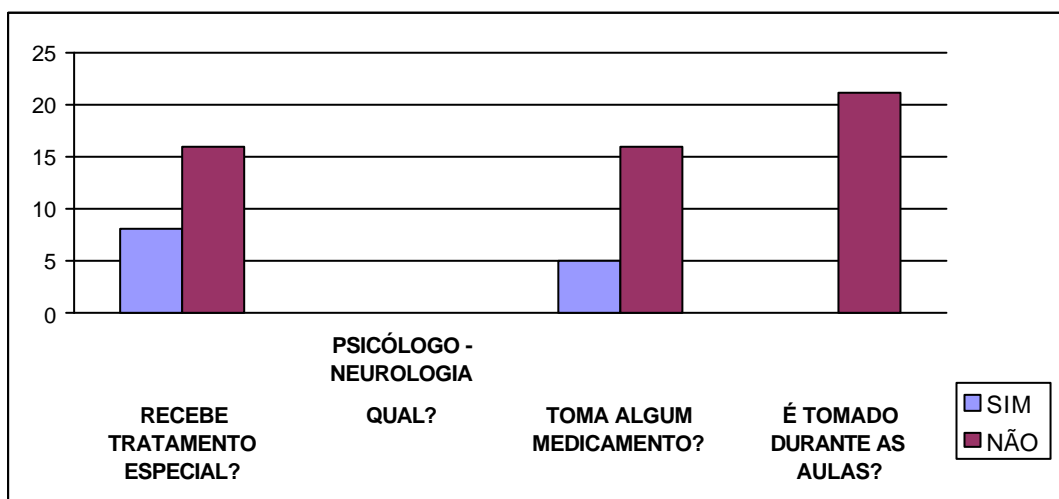
Os pais, apesar de não terem estudado, revelam grande expectativa em relação à escola, depositando na mesma, toda a responsabilidade do sucesso futuro do filho. Segundo os pais, a criança é de responsabilidade da escola como, cita Garcia (1967).

A simples alfabetização poderia solucionar as dificuldades, e de acordo com Brune (1967), o ato de aprender envolve três processos simultâneos: aquisição, transformação, avaliação crítica.

Apesar das mães afirmarem que as crianças não fazem uso de nenhum remédio, percebe-se que a questão neurológica está presente, quando dizem:

"Meu filho é muito nervoso, precisa de acompanhamento psiquiátrico, mas aqui no posto de saúde não tem este médico" ou " Meu filho parece que tem problema de cabeça, acho que puxou o pai" ou " Ele não aprende, me puxou, pois eu não consegui nada na escola, mal... mal... escrever o meu nome, ilustrados no GRAF. 8.

Gráfico 8 - Saúde e estado físico

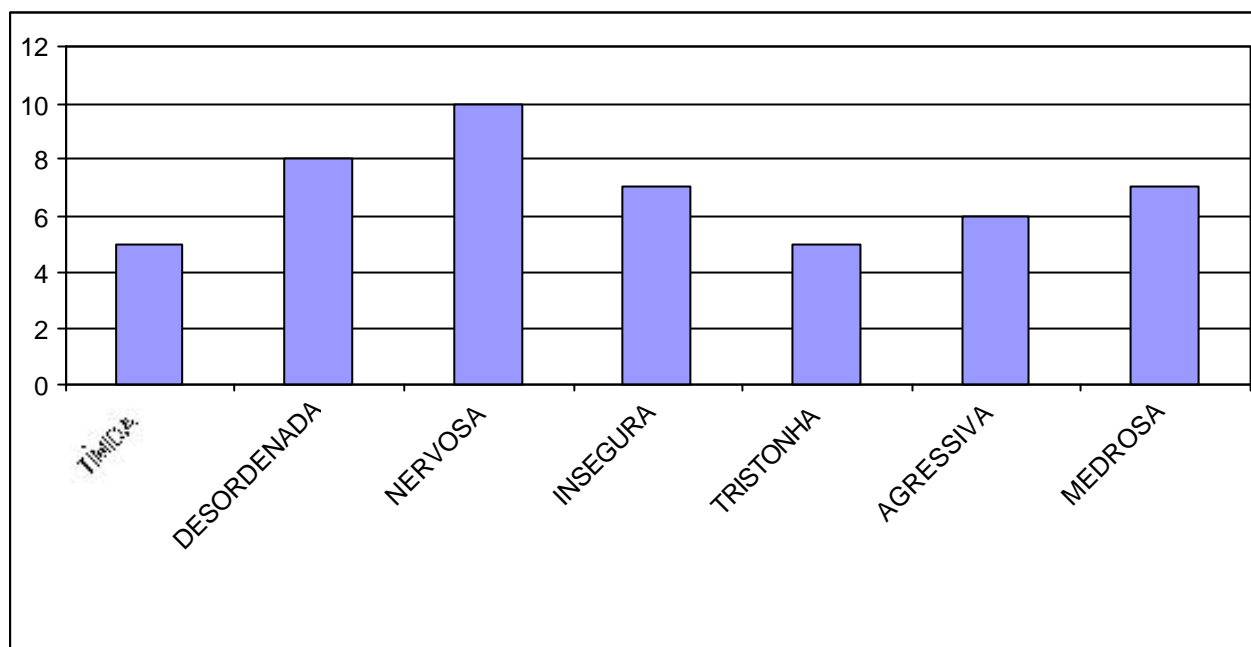


Fonte - Pesquisa da autora, 2001.

Nota-se que nos aspectos sócio-emocionais a questão do nervosismo é bastante evidente, onde 10(dez) mães colocam que o filho é nervoso. Se o filho é nervoso é

porque se sente inseguro; 7 (sete) relataram que os filhos são medrosos e 6 (seis) agressivos, especificados no gráfico n 9.

Gráfico 9 - Aspectos sócio – emocionais



Fonte - Pesquisa da autora, 2001

## **5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS**

### **5.1 Conclusões**

As situações que promovem o envolvimento do aluno com a pedagogia, os objetivos e metas bem elaborados, os planos de ação, a criação de um clima de integração, harmonia e cooperação é que seduzem o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem.

Quando se ensina, é preciso um grande esforço quanto ao acompanhamento do processo. Para que o aprendiz possa aproveitar, de maneira eficiente, os benefícios da aprendizagem, é importante que o professor faça anotações, registre as dificuldades, crie estratégias e elabore novos conceitos condizentes com a realidade do seu aluno. Para a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, nos quais os alunos, com dificuldade de aprendizagem, possam construir e socializar seu conhecimento, o diagnóstico e atendimento psicopedagógico passou a ser imprescindível.

Entretanto, não basta a criação desse ambiente,, criativo e útil é necessário Qua haja a presença do professor mediador, e este , por sua vez, deve estar sempre atento às dificuldades emergentes para que possa adequá-las a sua prática pedagógica, respeitando seu estilo de atuação enquanto profissional. Deve-se considerar também, que a tecnologia confere um impulso poderoso ao processo ensino-aprendizagem, o que não tem valor sem o ser humano e a sua boa atuação. O êxito no processo, também, decorre da formação continuada, a qual deve ser proporcionada pelas instituições nas quais o professor se encontra vinculado.

Tornou-se consenso que a motivação autêntica é caracterizada pelo diagnóstico e atendimento individualizado, mas convém lembrar que a aprendizagem é facilitada quando o educando detém a consciência da busca pela aquisição do conhecimento e decide ele mesmo investir em seu crescimento como sujeito crítico e pensante.

É importante salientar ainda que, a organização das atividades, na Escola Sagarana, priorize a graduação das dificuldades de cada educando, respeitando sua realidade social.

A visão que a escola tem em relação ao aluno e o processo de avaliação nele implícito contribui para uma intervenção mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem. A articulação criada entre a escola e a família para ver a criança de outra forma, favorece a superação da dificuldade de aprendizagem. As condições econômicas e internas dos pais podem prejudicar a superação das dificuldades de aprendizagem do aluno, decorrendo dessa maneira, a sugestão de trabalho com a Pastoral Familiar.

Percebe-se que, durante toda a investigação, a relação de aprender - ensinando e também ensinar-prendendo, foram crescendo, inventando e reinventando novos olhares, construindo e reconstruindo a nossa história e as histórias de outros, que por fazerem parte de uma classe econômica desfavorecida, estavam sendo colocados à margem da sociedade.

O diagnóstico e o atendimento, enquanto ferramenta psicopedagógica, e a mediação do professor são instrumentos poderosos no desenvolvimento de um portador de dificuldade de aprendizagem, mas a aceitação do grupo familiar e da sociedade são as garantias da sua inclusão, eliminando o seu sentimento de se julgar um ser ilhado no mundo.

Conclui-se que, muitas crianças encaminhadas ao laboratório de psicopedagogia, não são portadoras de distúrbios de aprendizagem, mas apresentam sinais de baixa estima, que é agravado pelo professorado, que não está preparado para trabalhar com crianças que apresentam esse diagnóstico.

## **5.2 Recomendações**

### **5.2.1. Para a escola e os professores**

- ✓ Elaboração de um projeto de intervenção pedagógica para ser aplicado em sala de aula;
- ✓ Elaboração de dados fornecidos pelos pais, no momento da matrícula, procurando, assim, obter o maior número possível de informações sobre a criança;
- ✓ Registros das dificuldades e avanços dos alunos considerados como aqueles que não emergem no processo ensino-aprendizagem ;

- ✓ Parceria com a pastoral familiar através de reuniões quinzenais com os pais dos alunos que apresentam dificuldades, objetivando orientações na relação educação de filhos e em reflexões, como pôde ser comprovado -Projeto (Apêndice nº 3);
- ✓ Criação de estudos com temas relacionados a alunos portadores de dificuldades de aprendizagem;
- ✓ Parceria com o Posto de Saúde do Bairro incluindo profissionais da saúde e da educação com o objetivo de discutir estratégias para o desenvolvimento em sala de aula.

### 5.2.2 Para o Laboratório de Psicopedagogia – LEP

- ✓ Trabalho em grupo com o corpo docente e administrativo acompanhado pelos psicólogos do LEP, objetivando uma melhoria na atuação dos professores nos aspectos pessoais e profissionais;
- ✓ Organizar a brinquedoteca para empréstimo de jogos e livros para professores e profissionais da cidade e região que possuem alunos no Curso de Pedagogia;
- ✓ Fazer parceria com a Prefeitura Municipal - Projeto "Vamos à Escola" para que os alunos com dificuldade de aprendizagem possam deslocar-se para usufruírem do atendimento dos serviços do LEP;
- ✓ Proporcionar aos docentes e interessados, oficinas pedagógicas para o aprendizado da utilização dos jogos;
- ✓ Incentivar a participação de maior número de alunos do Curso de Pedagogia no LEP;
- ✓ Registrar o Laboratório em cartório para que possa receber ajuda oficial e externa;
- ✓ Abrir espaço para os estagiários do Curso de Psicopedagogia do IES - FUNCEC e como também de Pesquisa e Prática Pedagógica.

### 5.2.3 Para o Instituto de Ensino Superior da Fundação Comunitária Educacional de João Monlevade. IES - FUNCEC

- ✓ Subsidiar recursos financeiros para o LEP para compra de livros técnicos e participação em cursos, encontros, congressos da área;
- ✓ Bolsa de estudos para os alunos do Curso de Pedagogia que prestarem serviços ao LEP;
- ✓ Fornecer uma estrutura física mais ampla para o Laboratório, para atendimento à comunidade;
- ✓ Disponibilizar um professor do Curso de Pedagogia para o LEP;
- ✓ Prever no regimento interno da Instituição o estágio no Laboratório para os alunos do Curso de Pós-graduação de Psicopedagogia e de Pedagogia;
- ✓ Contratação de um fonoaudiólogo para atuar junto à equipe do LEP.

### 5.2.4 Para pesquisas e projetos futuros

- ✓ Elaborar projeto de intervenção psicopedagógica em outras Instituições educacionais como: hospitais, creches, presídios, asilos etc;
- ✓ Comparar e investigar a influência das expectativas dos pais em relação aos filhos e as dificuldades que estes apresentam na aprendizagem, tanto na escola pública como na particular.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADES, César. **Aprendizagem: condicionamento e a aprendizagem Instrumental**. São Paulo: Herder, 1969.

BECKER, Fernando. **Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. Educação e realidade**. Porto Alegre, v.18, n.1, jan./jun. 1993.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3 ed., Trad. Sergio Miceli, Silvia de A. Prado, Sonia Miceli e Wilson C. Vieira, São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman, Rio de Janeiro: Marca Zero, 1983.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo-Campinas: Papirus, 1999.

DALBEN, Angela I. L. de Freitas. **A relação da avaliação com o conhecimento**. IN: Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, N. 18, p. 66-73.

DOMINGOS, A.M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I.P. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Oprimidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, Jose G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

HESS, R.D.; SHIPMAN, V.C. **Cognitive elements in maternal behavior. In minnesota symposia on child psychology**. v. 1, John Hill (ed.), Minnesota: The University of Minnesota Press, 1967.

INTERNET. Disponível em: **www.fdp.com.br. [on line]**. Fundação João Pinheiro. Acesso em: 11/08/2001.

JR, Ghiraldelli, Paulo. **História da educação**. 2ª ed renovada (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação do Professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LITTO, FREDRIC M. **Repensando a educação em função das mudanças sociais e tecnológicas recentes**. In: Informática em Psicopedagogia / Vera Barros de Oliveira (organizadora). São Paulo: SENAC, 1996.

LURIA, Alexander R. **Diferenças culturais de pensamento.** In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad: Maria da Penha Villalobos. 6 ed. São Paulo: Ícone, 1998.

MARQUES, Mário Osório. **Educação e contexto cultural: contexto e educação,** Ijuí, v.2 n.5, jan./mar. 1987.

MASSIMI, Marina. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934.** São Paulo: EPU, 1990.

MCLAREM, Peter. Tradução de Juracy C.Marques e Ângela M.B.Biaggio. **Rituais na escola em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência á regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESSOTTI, Isaías. **Notas para uma história da psicologia brasileira.** In: Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: Edicon, 1998.

PIAGET, VYGOSTSKY ,WALLON. **Teorias psicogenéticas em discussão,** 5 ed, Yves de la Taille , Marta kohl de Oliveira, Heloysa Dantas, São Paulo: Summus editorial ,1992.

PIAGET, Jean et al. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

PINO, Ivany. **Suplemento de educação: parte do jornal da APEOESP.** Disponível em: [Http:// home.iis.com.br](http://home.iis.com.br). Acesso em: 24/11/2001.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/2000.

Regimento da Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras e Documentos da Escola.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projeto de estágio do curso de administração.** São Paulo: Atlas, 1996.

SILVA, Maria Aparecida. **Avaliação educacional: processo para verificar a aprendizagem e construir subjetividades.** IN: Dois Pontos. N. 26. Belo Horizonte: Pitágoras, 1996.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian de. **Professora da Faculdade de Educação da USP.** Ministra cursos, palestras e assessora os sistemas municipal e estadual de ensino. Co-autora do livro Avaliação do Rendimento Escolar. São Paulo-Campinas: Papirus.

**Suplemento de educação** (parte integrante do Jornal da APEOESP) p. 6 e 7 Março de 1997



VASCONCELLOS, Celso. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: reimpressão. 1993.

**A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L.S. 1991. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor. Vol. 1, 1927.

WARDE, Mírian J. **Currículo e conhecimento: os impactos da psicologia**. In: BORGES, Abel S. et al (org.). Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE. (Série Idéias, n.26), 1995.

WELLS, G. **A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola**. In: A construção social da alfabetização. Jenny Cook-Gumperz (org.), Trad. Dayse Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## 7 BIBLIOGRAFIA

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BERNSTEIN, B. A **Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vol. IV, Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando G. Pereira, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BRUNE, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**. 7 ed. Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1999.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1977.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. 1930. **Introdução ao estudo da escola nova**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MEDEIROS, E. R. **Construção do conhecimento**. Curso de Psicopedagogia. Rio de Janeiro: CEP, 1998.

NOT, Louis. **As pedagogias do conhecimento**, São Paulo, 1981.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência á regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

QUELUZ, Ana, Gracinda. **A questão da temporalidade na educação: pesquisa e as transformações do conhecimento**. Organização Ivani Fazenda. São Paulo: Papirus, 1997.

SOARES, M. **Linguagem e escola: Uma Perspectiva Social**. 13 ed., São Paulo: Ática, 1995.

VALENTE, Armando, José. **Liberando a mente**. São Paulo: UNICAMP, 1991.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Liberdade, 1995.

\_\_\_\_\_ **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, A.R. Lúria, A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, Teresa Cristina Rego. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 4 ed. Rio de Janeiro – Petrópolis: Vozes, 1997.

# APÊNDICE

## ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

### 1. Informações gerais

Nome do aluno \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Nascimento: local \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ Fone \_\_\_\_\_

Série \_\_\_\_\_ Grau \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Última escola que freqüentou \_\_\_\_\_

### 2. Informações familiares

#### 2.1 Pai

Nome \_\_\_\_\_ Nacionalidade \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Instrução \_\_\_\_\_

Religião \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

Local de trabalho \_\_\_\_\_

Salário \_\_\_\_\_

#### 2.2 Mãe

Nome \_\_\_\_\_ Nacionalidade \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Instrução \_\_\_\_\_

Religião \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_

Local de trabalho \_\_\_\_\_

Salário \_\_\_\_\_

#### 2.3 Antecedentes Pessoais

Gestação

Criança foi planejada? ( ) sim ( ) não

Passou bem durante a gestação? ( ) sim ( ) não

Enjoou, vomitou muito durante a gravidez? ( ) sim ( ) não

Teve outros problemas de saúde durante a gravidez? ( ) sim ( ) não

Tomou alguma medicação durante a gravidez? ( ) sim ( ) não

Fez tratamento pré-natal? ( ) sim ( ) não

Sofreu algum acidente (tombo, pancada forte) durante a gravidez? ( ) sim ( ) não

##### 2.3.1 Condições do nascimento

Desenvolvimento do parto foi normal? ( ) sim ( ) não

Precisou de fórceps? ( ) sim ( ) não

Precisou de cesariana? ( ) sim ( ) não

Duração do parto, foi normal? ( ) sim ( ) não

Chorou logo ao nascer? ( ) sim ( ) não

Nasceu roxo? ( ) sim ( ) não

Nasceu preto? ( ) sim ( ) não

Precisou de oxigênio? ( ) sim ( ) não

Teve icterícia? ( ) sim ( ) não

Parto feito por médico? ( ) sim ( ) não

#### 2.4 Antecedentes Patológicos

Já teve convulsão? ( ) sim ( ) não

Já teve desmaios? ( ) sim ( ) não

Ficou roxo alguma vez? ( ) sim ( ) não

Ficou mole alguma vez? ( ) sim ( ) não

Ficou dura alguma vez? ( ) sim ( ) não

Já foi hospitalizada? ( ) sim ( ) não

Sofreu algum traumatismo na cabeça? ( ) sim ( ) não

Sofreu algum traumatismo no resto do corpo? ( ) sim ( ) não

Se machuca com facilidade? ( ) sim ( ) não

Tem boa saúde? ( ) sim ( ) não

Sempre está doente? ( ) sim ( ) não

##### 2.4.1 Alimentação

Mamou logo ao nascer? ( ) sim ( ) não

Engoliu bem? ( ) sim ( ) não

Vomitava muito? ( ) sim ( ) não

Alimentação natural? ( ) sim ( ) não

Alimentação artificial? ( ) sim ( ) não

Rejeitava freqüentemente a alimentação? ( ) sim ( ) não

Recusa determinado tipo de alimentação? ( ) sim ( ) não

##### 2.4.2 Sono

Dormia bem quando era bebê? ( ) sim ( ) não

Sono agitado, quando bebê? ( ) sim ( ) não

Atualmente, dorme bem? ( ) sim ( ) não

Tem sono agitado? ( ) sim ( ) não

Sua muito durante o sono? ( ) sim ( ) não

Fala dormindo? ( ) sim ( ) não

Grita durante o sono? ( ) sim ( ) não

Range os dentes? ( ) sim ( ) não

É sonâmbulo? ( ) sim ( ) não

Acorda várias vezes durante o sono e torna a dormir facilmente? ( ) sim ( ) não

Acorda quando teve algum sonho à noite? Torna a dormir novamente? ( ) sim ( ) não  
 Acorda nos pés da cama? ( ) sim ( ) não  
 Dorme em quarto separado dos pais? ( ) sim ( ) não  
 Tem cama individual? ( ) sim ( ) não  
 Dorme com outra pessoa? ( ) sim ( ) não  
 Acorda e vai para a cama dos pais? ( ) sim ( ) não

## 2.5 Irmãos

Número de irmãos \_\_\_\_\_  
 Número de irmãos mais velhos \_\_\_\_\_ Mais novos \_\_\_\_\_  
 Número de irmãos casados \_\_\_\_\_

## 2.6 Dados habitacionais

Moradia  
 ( ) casa ( ) apartamento ( ) barraco ( ) pensão  
 ( ) própria ( ) alugada ( ) cedida  
 Valor do aluguel \_\_\_\_\_  
 Número de cômodos da moradia \_\_\_\_\_  
 Número de habitantes \_\_\_\_\_  
 ( ) água encanada ( ) filtro ( ) Instalação sanitária ( ) esgoto

## 2.7 Outros dados

Mora com os pais? ( ) sim ( ) não  
 Se não, por que? \_\_\_\_\_  
 Com quem mora? \_\_\_\_\_  
 Situação econômica da família:  
 ( ) muito boa ( ) média ( ) não

## 3. Saúde e Estado Físico

3.2 Recebe tratamento especial: ( ) sim ( ) não

Se recebe, qual? \_\_\_\_\_

3.3 Toma algum medicamento ( ) sim ( ) não

É tomado em horário de aula? ( ) sim ( ) não

3.4 Apresenta alergia: ( ) sim ( ) não

A que? \_\_\_\_\_

## 3.5 Doenças que já teve

( ) sarampo ( ) varicela ( ) tuberculose  
 ( ) varíola ( ) catapora ( ) coqueluche  
 ( ) meningite ( ) cachumba ( ) outras. Quais? \_\_\_\_\_

#### 4. Aspectos sócio-emocionais:

##### 4.1 Demonstra ser uma pessoa

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> tímida    | <input type="checkbox"/> expansiva   |
| <input type="checkbox"/> delicada  | <input type="checkbox"/> agressiva   |
| <input type="checkbox"/> impulsiva | <input type="checkbox"/> sensata     |
| <input type="checkbox"/> ordeira   | <input type="checkbox"/> desordenada |
| <input type="checkbox"/> insegura  | <input type="checkbox"/> segura      |
| <input type="checkbox"/> tristonha | <input type="checkbox"/> alegre      |
| <input type="checkbox"/> arrogante | <input type="checkbox"/> modesta     |
| <input type="checkbox"/> egoísta   | <input type="checkbox"/> generosa    |
| <input type="checkbox"/> corajosa  | <input type="checkbox"/> medrosa     |
| <input type="checkbox"/> nervosa   | <input type="checkbox"/> calma       |

##### 4.2 Demonstra problemas quanto a:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> cansaço                           | <input type="checkbox"/> relacionamento     |
| <input type="checkbox"/> saúde                             | <input type="checkbox"/> falta de interesse |
| <input type="checkbox"/> falta de apetite                  | <input type="checkbox"/> falta de base      |
| <input type="checkbox"/> falta de hábitos de estudo        | <input type="checkbox"/> falta de tempo     |
| <input type="checkbox"/> falta de assistência do professor |   |
| <input type="checkbox"/> outros: Quais?                    |   |
- 

##### 4.3 Tem amigos:

- ☐ sim                      ☐ não

##### 4.4 Aceitação pelos companheiros:

- ☐ sim                      ☐ não                      ☐ às vezes

##### 4.5 Prefere divertir-se com:

- |                                 |  |                                   |
|---------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> irmãos | <input type="checkbox"/> colegas da escola | <input type="checkbox"/> vizinhos |
| <input type="checkbox"/> amigos | <input type="checkbox"/> nenhum desses     |                                   |

#### 5. Situação sócio-cultural:

##### 5.1 Interesses que mais lhe interessam:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> dedica-se a uma atividade artística | <input type="checkbox"/> coleciona objetos   |
| <input type="checkbox"/> vê televisão                        | <input type="checkbox"/> cuida de plantas    |
| <input type="checkbox"/> ouve música                         | <input type="checkbox"/> desenha             |
| <input type="checkbox"/> Lê livros ou revistas               | <input type="checkbox"/> joga futebol, voley |
| <input type="checkbox"/> constrói brinquedos e objetos       | <input type="checkbox"/> outros              |
| <input type="checkbox"/> cuida de animais domésticos         |  |



## 6. Educação

6.1 Número de anos que frequentou o jardim de infância:

☐ um☐ dois☐ três☐ mais de três

6.2 Quais as matérias de que:

mais gosta \_\_\_\_\_

não gosta \_\_\_\_\_

acha fácil \_\_\_\_\_ acha difícil \_\_\_\_\_

6.3 Tem problemas em alguma matéria:

☐ sim☐ não

Que matéria? \_\_\_\_\_

Seu problema é:

☐ falta de base☐ falta de interesse☐ falta de compreensão da matéria☐ infrequência☐ outros motivos. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.4 Conflitos com professores:

☐ sim☐ não☐ às vezes

6.5 Tem necessidade de ajuda, em casa, para realização de tarefas escolares:

☐ sim☐ não☐ às vezes

6.6 Em geral, estuda:

☐ todos os dias☐ em qualquer ambiente☐ antes das provas☐ em ambiente sossegado☐ sozinho☐ não tem local de estudo☐ em grupo

## 7. Aspirações e expectativas

O que pretende ser: \_\_\_\_\_

O que pretende ter: \_\_\_\_\_

LOCAL E DATA:

\_\_\_\_\_

RESPONSÁVEL:

\_\_\_\_\_

## **PROJETO DE PARCERIA UNIVERSIDADE/COMUNIDADE A CAMINHO DA CIDADANIA**

### **1 JUSTIFICATIVA**

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi evidenciada a necessidade do meu trabalho integrado à comunidade do bairro Laranjeiras, casais, pais dos alunos portadores de necessidades especiais e um grupo de voluntários, profissionais e ou de pastorais. Os pontos a serem trabalhados deveriam focalizar os aspectos cognitivos, emocional, espiritual e afetivo, como a relação pais e filhos e distúrbios familiares. A Pastoral da Família possui referenciais que poderão ajudar no desenvolvimento deste trabalho, minimizando as dificuldades e ou facilitando a vivência familiar, do dia e dia dos envolvidos no processo.

O Grupo Novo Lar foi indicado pela administração da Pastoral para desenvolvimento deste Projeto.

### **2 OBJETIVOS**

#### **2.1 Geral**

Contribuir para a eficácia do relacionamento sócio-afetivo-cultural dos pais do contexto estrutural analisado.

#### **2.2 Específicos**

- ✓ identificar através dos relatórios enviados pela Escola Estadual do Bairro das Laranjeiras as crianças que possuem dificuldades de relacionamento familiar, emocional e afetivo;
- ✓ comunicar aos pais a proposta do Laboratório em parceria com a Escola e a Pastoral da Família;
- ✓ apresentar e discutir com os casais participantes a proposta do trabalho e o cronograma;
- ✓ avaliar e propor mudanças nas dinâmicas no desenvolvimento do trabalho;
- ✓ proporcionar aos participantes: palestras, seminários, encontros com profissionais de áreas diversificadas.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O Grupo Novo Lar, a pesquisadora e os voluntários da área de saúde desenvolverão encontros preliminares para conversas, discussões, análises dos dados, leituras e outros buscando alternativas para melhoria da situação dos casais em estudo.

### **4 METODOLOGIA**

A metodologia utilizada será encontros quinzenais organizados e dirigidos pela Pastoral da Família envolvendo temas relativos a:

- ✓ orientação espiritual;
- ✓ relacionamento pais e filhos;
- ✓ planejamento familiar.

## 5 CRONOGRAMA

<b>Discriminação</b>	Out/01	Nov/01	Dez/01	Jan/02	Fev/02	Mar/02	Abr/02	Mai/02	Jun/02	Jul/02
Contato com a administração da Pastoral Familiar de João Monlevade para solicitação do Trabalho										
Elaboração do Projeto a ser desenvolvido.										
Apresentação do Projeto para o grupo indicado pela Pastoral										
Estruturação do trabalho e as considerações do Grupo Novo Lar										
Contratação de médico ginecologista/obstetra										
Encontro com os pais selecionados para apresentação do projeto e das pessoas envolvidas.										
Encontros mensais para o desenvolvimento do trabalho										
Ciclo de palestras										
Oficina de afetividade										

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANFIELD, Jack e HANSEN, Mark Victor. Histórias para aquecer o coração - 80 histórias. Rio de Janeiro: sextante, 2000.

\_\_\_\_\_. Histórias para aquecer o coração 2. Rio de Janeiro: sextante, 2001.

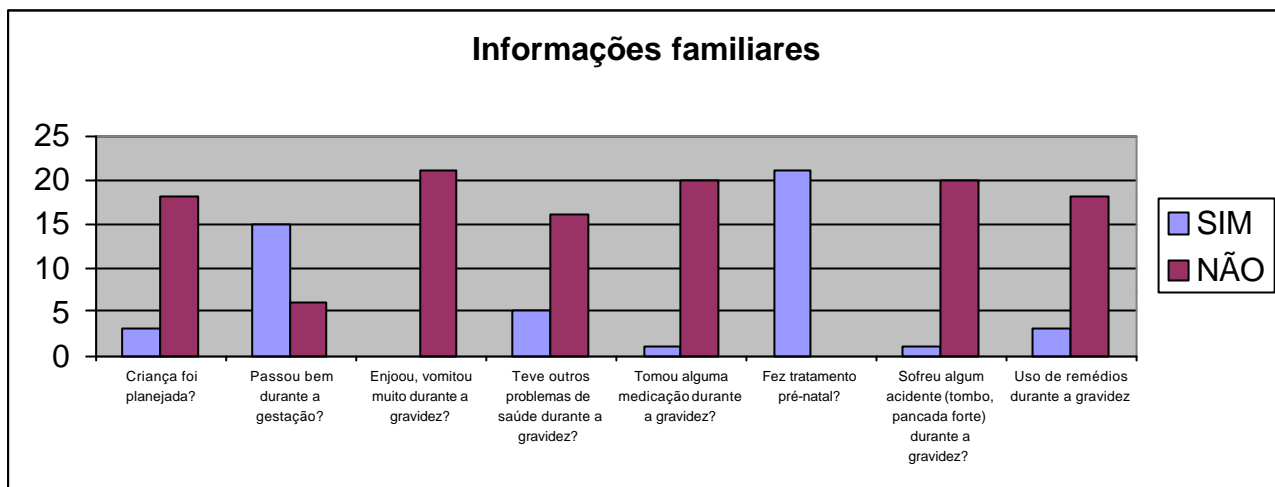
Do silêncio do lar ao silêncio Escolar Ed. Contexto -1.

Ed. de Jovens e Adultos. Teoria - prática e proposta –20ª ed. Revista Cortez, São Paulo, 2000.

Emoções e Linguagem na Ed. E na política. Editora UFMG -BH -1998.

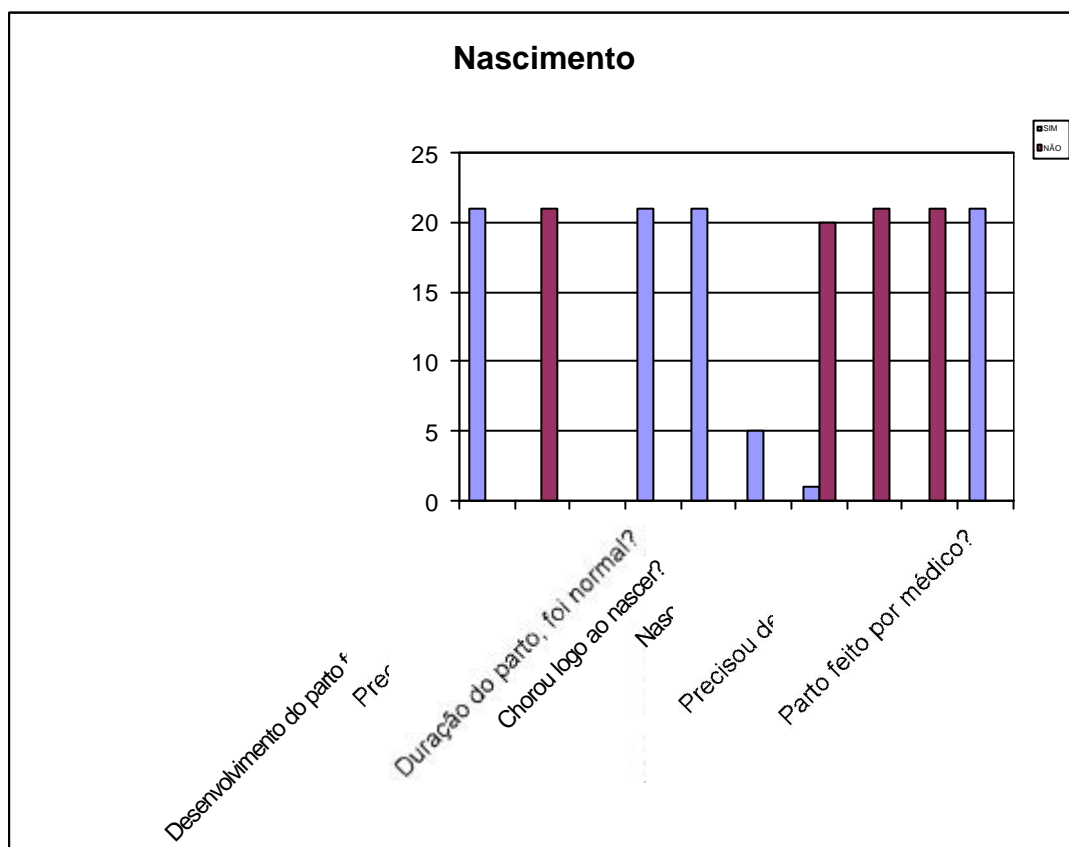
Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência. Guia prático para educadores e educadoras. USP/MEC.

Gráfico 1:



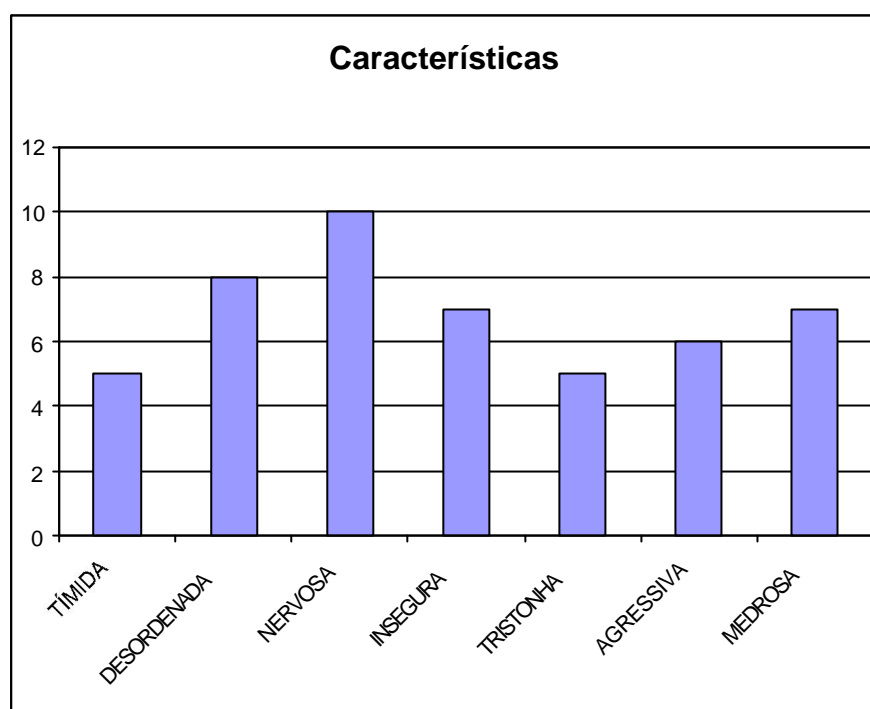
Fonte: Pesquisa da autora, 2001

Gráfico 2:



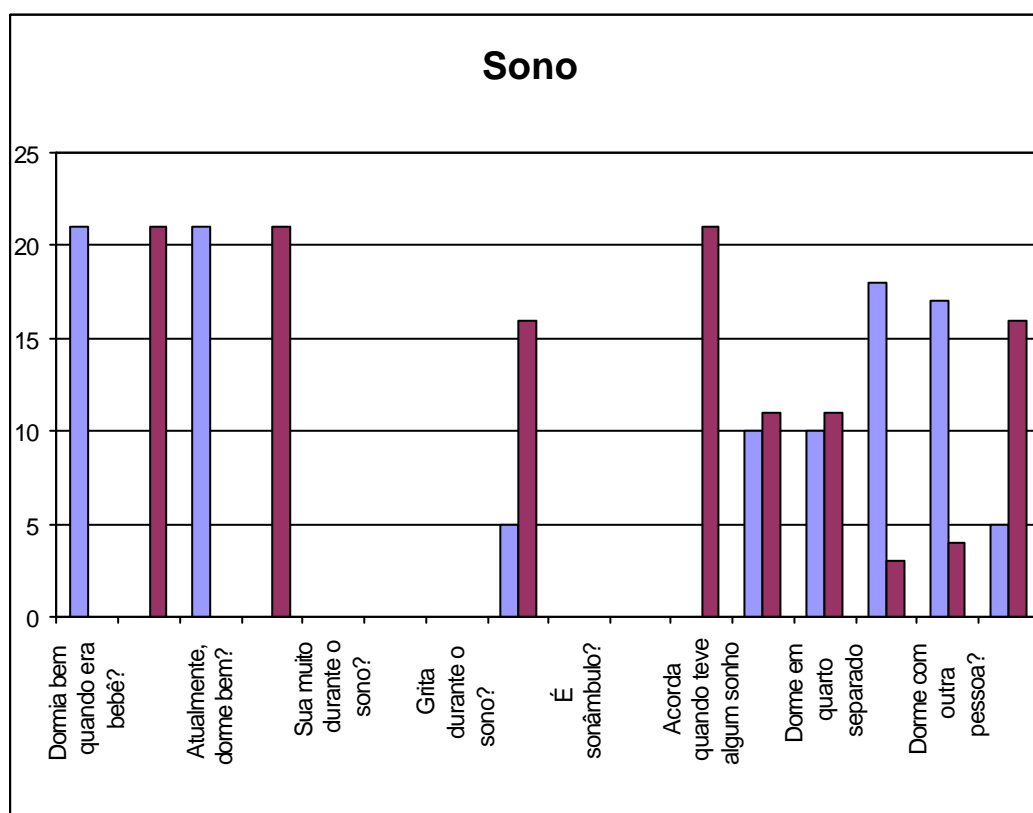
Fonte: Pesquisa da autora, 2001

Gráfico 5:



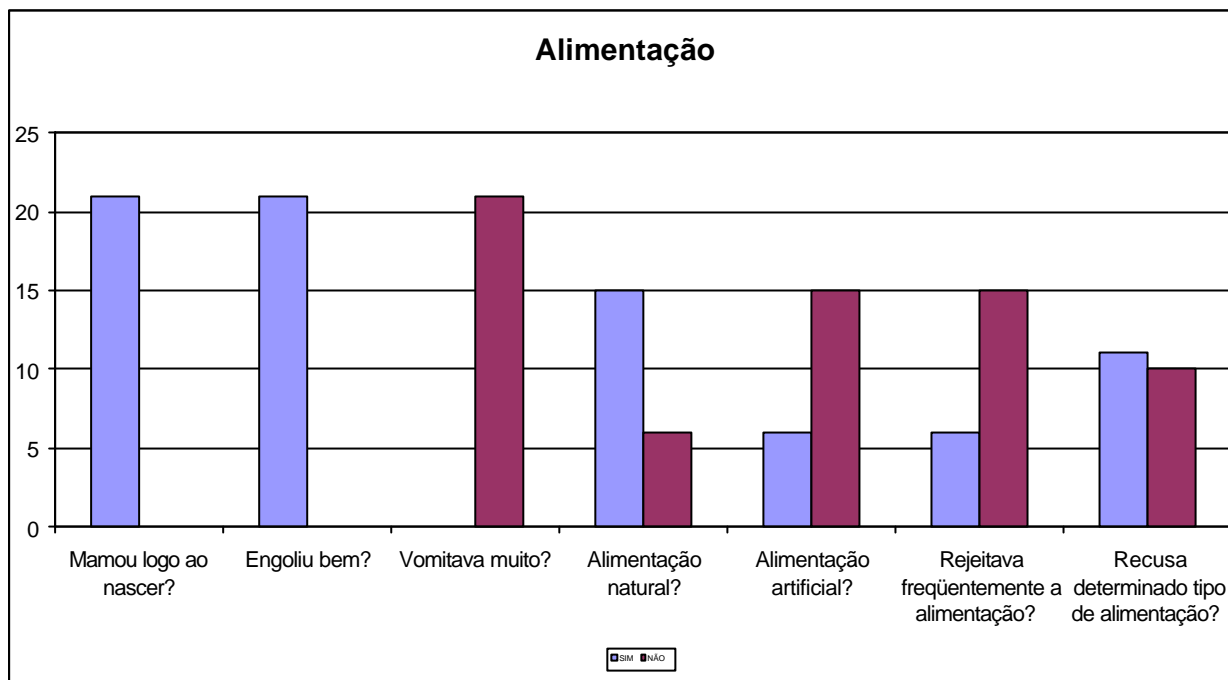
Fonte: Pesquisa da autora, 2001

Gráfico 6:



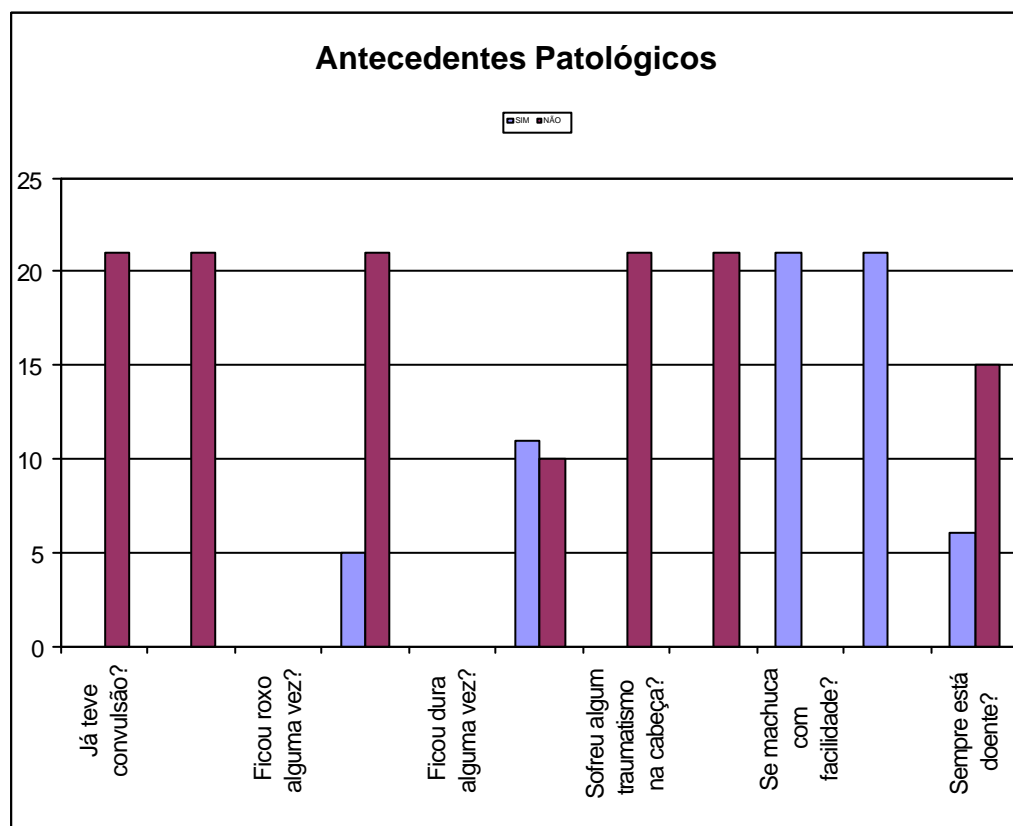
Fonte: Pesquisa da autora, 2001

Gráfico 3:



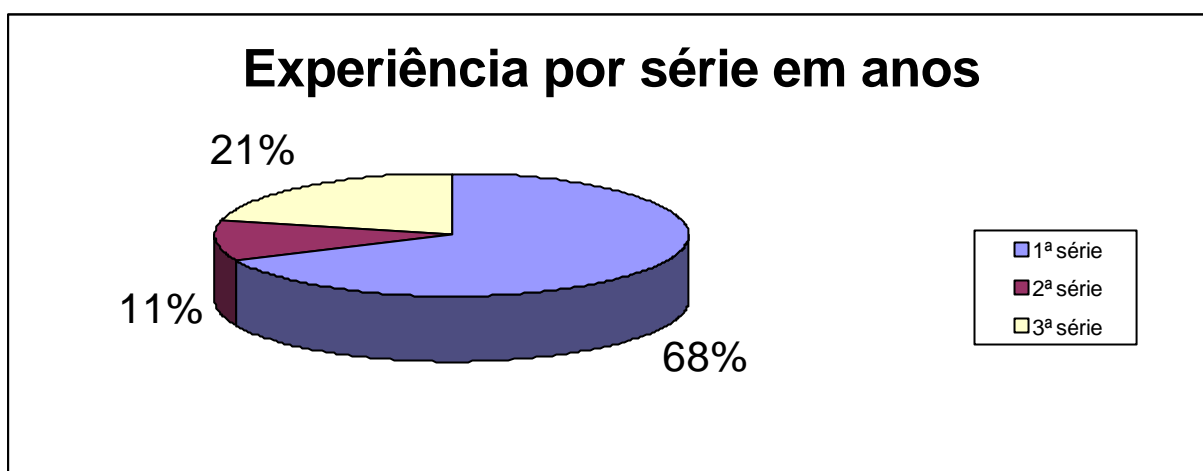
Fonte: Pesquisa da autora, 2001

Gráfico 4:



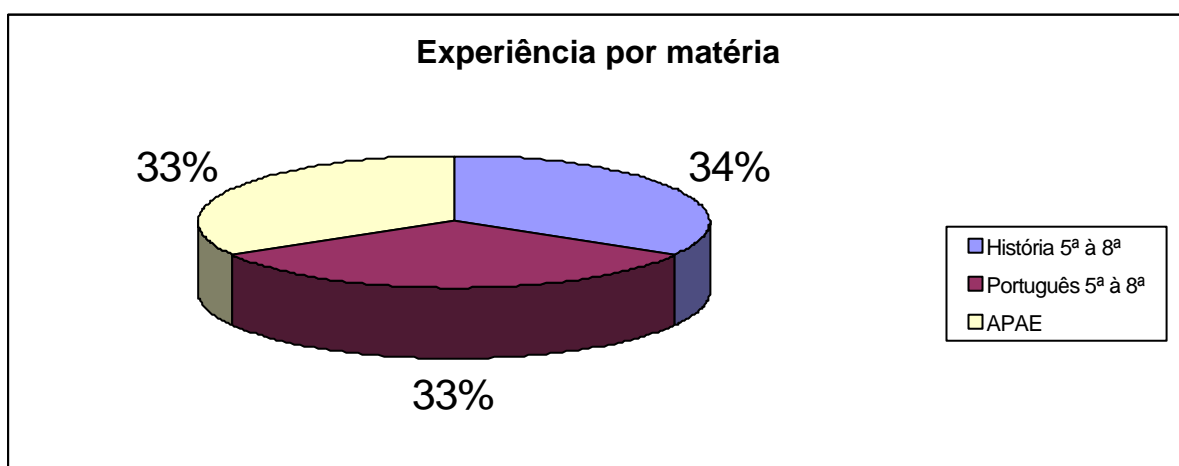
Fonte: Pesquisa da autora, 2001

Gráfico 7:



Fonte: Pesquisa da autora, 2001

Gráfico 8:



Fonte: Pesquisa da autora, 2001

# ANEXO



Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade  
**INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE JOÃO MONLEVADE**

**Regulamento Geral do Laboratório Experimental  
de Psicopedagogia (LEP) da Faculdade de Pedagogia  
do Instituto de Ensino Superior de João Monlevade**

## **I DA CONCEPÇÃO**

Art. 1º O Laboratório Experimental de Psicopedagogia -LEP- se define pela oportunidade que professores de Pedagogia e alunos de Pedagogia e Letras têm de aperfeiçoar seus conhecimentos sobre os problemas de aprendizagem, através de grupos de estudo, leituras especiais, discussões, análises de casos, entrevistas, filmes etc... para que possam fazer um trabalho de extensão (Faculdade de Pedagogia X Escolas Públicas) atendendo assim a Lei 9394/96 que relata a importância das (Faculdades/Cursos Superiores) estarem preparando serviços à comunidade.

Parágrafo único: As atividades realizadas semanalmente têm como objetivo garantir a formação dos acadêmicos e professores para atuarem com alunos que demonstrem distúrbios na aprendizagem ou no comportamento ampliando seu conhecimento sobre o ser humano, para torná-lo mais integrado à sociedade e para que o mesmo desenvolva seus potenciais para conseguir ter uma vida mais humana e se desenvolver integralmente.

## **II DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Art. 2º São objetivos específicos do LEP

1 Estimular o sentimento do Pedagogo para um aperfeiçoamento mais amplo da sua graduação:

- a) Desenvolver novas práticas e experiências pedagógicas que enriqueçam seu trabalho junto com o professor e o aluno;

- b) Proporcionar atuação dos bolsistas junto a seus próprios colegas, como agentes multiplicadores, disseminando novas idéias e novos comportamentos;
- c) Interação dos bolsistas com os corpos docente e discente da Faculdade de Pedagogia e até outros cursos;
- d) Solidarizar, através de um trabalho consciente e eficiente, com os alunos de escolas públicas, que apresentam necessidades especiais.

2 Incentivar a formação de futuros pedagogos mais cômnicos de sua responsabilidade, através de:

- a) Alteração da formação acadêmica com a futura atividade profissional;
- b) Preparação do bolsista para prestar serviços solidários à comunidade em que está inserido;
- c) Incentivação ao bolsista para o ingresso em cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado.
- d) Despertar vocação científica e de pesquisa, incentivando talentos potenciais entre os estudantes, através do convívio, cotidiano com o procedimento científico em suas técnicas, organizações, métodos e ações.

3 Assegurar a formação de profissionais mais competentes e conscientes de sua responsabilidade em colaborar com a melhoria do mundo em que vive.

4 Fazer um trabalho integrado Faculdade e Comunidade dando sua contribuição aos alunos com dificuldades de aprendizagem e para adaptação social.

### **III Das Características GERAIS**

Art. 3 São características básicas do LEP:

- 1. Atuação coletiva, envolvendo bolsistas que cursam diferentes níveis de graduação,
- 2. Interdisciplinaridade;

3. Formação acadêmica ampla, envolvendo atividade as de ensino, pesquisa, extensão, tais como:
- a) Leituras orientadas e seminários;
  - b) Grupos de estudo sobre temas relevantes para a formação acadêmica;
  - c) Atividades que visam aperfeiçoamento da linguagem escrita, tais como elaboração de monografias, relatórios, artigos etc...
  - d) Organização de conferências e palestras no âmbito do programa e -participação em atividades análogas dentro ou fora da instituição;
  - e) Elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa;
  - f) Atividade de extensão;
  - g) Atendimento a alunos de escolas públicas com distúrbios de aprendizagem;
  - h) Consulta semanal a obras que esclareçam melhor o trabalho proposto pelo LEP.

#### **IV DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO**

##### **A) COMPOSIÇÃO**

Art 4 O grupo do LEP é formado por 9 (nove) bolsistas (6 alunos de - pedagogia e 3 alunos de letras) e por vários professores de Pedagogia e Letras, também pesquisadores e voluntários da Faculdade e/ou Comunidade. O grupo LEP elege dentre seus membros um coordenador, uma secretária, um tesoureiro e uma bibliotecária pelo voto secreto ou aclamação.

Parágrafo único: Cabe a este grupo eleito coordenar os trabalhos, estudos, planejamento, controle e avaliação das realizações do LEP.

##### **B) DURAÇÃO**

- a) Do mandato da Equipe Coordenadora

Art. 5 Será de dois anos a duração do mandato, podendo haver reeleição por mais de 2 anos consecutivos, dependendo da atuação dos membros eleitos.

b) Da bolsa –aluno

Art. 6 Será de duração de dois anos podendo o bolsista se recandidatar, tendo bom desempenho escolar nas atividades programadas no LEP, durante o tempo em que permanecer como aluno da Faculdade de Pedagogia e Letras.

Parágrafo único. Terminado o Curso na Faculdade o aluno poderá continuar seus trabalhos no LEP como voluntário.

c) Da admissão de voluntários

Art 7 Não existe número de elementos voluntários limitados. Podem se candidatar alunos e ex-alunos idôneos, e pessoas da comunidade que queiram prestar serviços no LEP.

## **V DAS ATRIBUIÇÕES**

### **Art 8**

I Compete ao coordenador do LEP dirigir e catalogar as reuniões ordinárias, que se darão em um dia útil da semana, num período de duas horas, previamente determinado.

II Cabe também ao coordenador do LEP receber, acatar os pedidos da comunidade debatendo os assuntos com os integrantes do LEP e planejando i coletivamente para atender ao que lhe foi solicitado, envolvendo todos os elementos do LEP, planejamento, execução e controle do trabalho solicitado.

III Cabe ainda ao coordenador dirigir e promover os grupos de estudo do LEP para que os mesmos se instruem e adquiram condições para' atuarem com eficiência e eficácia.

IV Coordenador do LEP deverá estar ciente de toda ajuda pedida a instituição e poderá promover estudos extraordinários ou enviar elementos do LEP para seminários, congressos, debates, simpósios que versem sobre a inclusão do portador de necessidades especiais.

V É também dever do coordenador atender aos pedidos feitos ao LEP, procurando coletivamente com os membros do mesmo proporcionar melhoria de desempenho

para professores com alunos especiais, para alunos com necessidades especiais e para contatos e orientação .para pais de alunos com distúrbios de aprendizagem.

## **B) DA SECRETARIA**

### **Art 9**

I A secretaria fará atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do LEP e providenciará o calendário da atuação do LEP;

II Manterá fichas, registros dos dados e dos elementos atendidos pelo LEP através de seus grupos de trabalho;

III Organizará o ambiente das reuniões do LEP e dará bimestralmente um balancete de como estão ocorrendo as atuações do LEP através das fichas-registro.

IV Providenciará a divulgação das atividades do LEP no jornal da Faculdade e em anais do LEP que deverão ocorrer bimestralmente.

## **C) DO TESOUREIRO**

### **Art10**

I Caberá ao tesoureiro recolher a quantia estipulada de cada membro do LEP, fazendo a escrita e apresentação de balancete bimestral;

II Ao tesoureiro cabe também incentivar e providenciar promoções para que o resultado destas sejam revestidos em benefício à capacitação dos membros do LEP.

III tesoureiro deverá também procurar ter uma ajuda financeira do IES- FUNCEC e também empresas e entidades da comunidade para compras específicas de materiais úteis ao bom desempenho do trabalho dos elementos do LEP.

## **D) DA BIBLIOTECÁRIA**

### **Art 11**

I Cabe à bibliotecária fazer a seleção de obras para enriquecimento do acervo bibliográfico do LEP e fazer registro das obras existentes;

II Sugerir leituras informativas e formativas para os elementos do LEP;

III Providenciar contatos com entidades que tenham trabalhos com crianças portadoras de necessidades especiais, visitas a Fundações que cuidam de crianças com diversos problemas, para que os elementos do LEP se inteirem .mais de sua atuação;

IV Contatar com editoras para aumentar nosso acervo bibliográfico com t doações, compras parceladas etc.

## **E) DO ALUNO BOLSISTA**

Art 12 São atribuições do aluno bolsista

I Participar das reuniões do LEP;

II Participar do trabalho coletivo do LEP, integrado com outros membros, atendendo atividades extras pedidas pelo coordenador;

III Manter bom rendimento no curso de graduação;

IV Manter o nível de assiduidade do curso igual, superior a 90%;

V Participar ativamente das atividades organizadas no LEP;

VI Apresentar semestralmente balancete das suas atividades realizadas individual ou coletivamente.

## **F) DOS ELEMENTOS VOLUNTÁRIOS .**

Art 13

I Participar das reuniões semanais do LEP;

II Atender às solicitações do coordenador fazendo um trabalho em equipe;

III Participar de todas as atividades do LEP

IV Apresentar semestralmente relatório das atividades realizadas.

## **G) DA DIRETORIA DA FACULDADE DE PEDAGOGIA**

Art 14 Compete a Diretoria

I Questionar, junto à diretoria do IES-FUNCEC, políticas e diretrizes que possam melhorar o nível de atividades do LEP;

II Remunerar os professores pelas horas de reunião e planejamento extras;

III Incentivar a programação do LEP e divulgá-la na Escola, assim como, na comunidade onde está inserida;

IV Acompanhar anualmente as atividades do LEP através de relatórios pedidos e analisados.

## **VI DO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO**

Art 18 O acompanhamento será feito através de registro de presença às reuniões e atividades do LEP, tanto para professores e alunos bolsistas destinados à direção do IES-FUNCEC e do diretor do Curso de Pedagogia.

Art 19 Os trabalhos do LEP serão avaliados anualmente pela direção do IES-FUNCEC e diretor do Curso de Pedagogia.

## **VIII DOS BENEFÍCIOS**

Art 20 Os alunos selecionados para o Programa do Laboratório Experimental de psicopedagogia (LEP) receberão bolsa de estudos mensal, com valores fixados anualmente pela direção do IES-FUNCEC.

Art 21 Os professores participantes do LEP terão uma bolsa de estudo, no valor de duas horas aulas semanais.

Art 22 De acordo com as possibilidades dos funcionários do IES-FUNCEC, os elementos participantes do LEP contarão com taxas destinadas a cobrir despesas relativas às atividades (fichas, registros, xerox, passagens e diárias para eventuais congressos, seminários, simpósios, encontros que trarão enriquecimento acadêmico para a equipe do LEP).

## **IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

Art 23 Os casos não contemplados por este regulamento serão resolvidos pelo coordenador do LEP, Diretor do Curso de Pedagogia, ouvido a Direção do IES-FUNCEC.

Art 24 Este regulamento entra em vigência a partir da data de sua publicação.

João Monlevade, 08 de agosto de 1998.